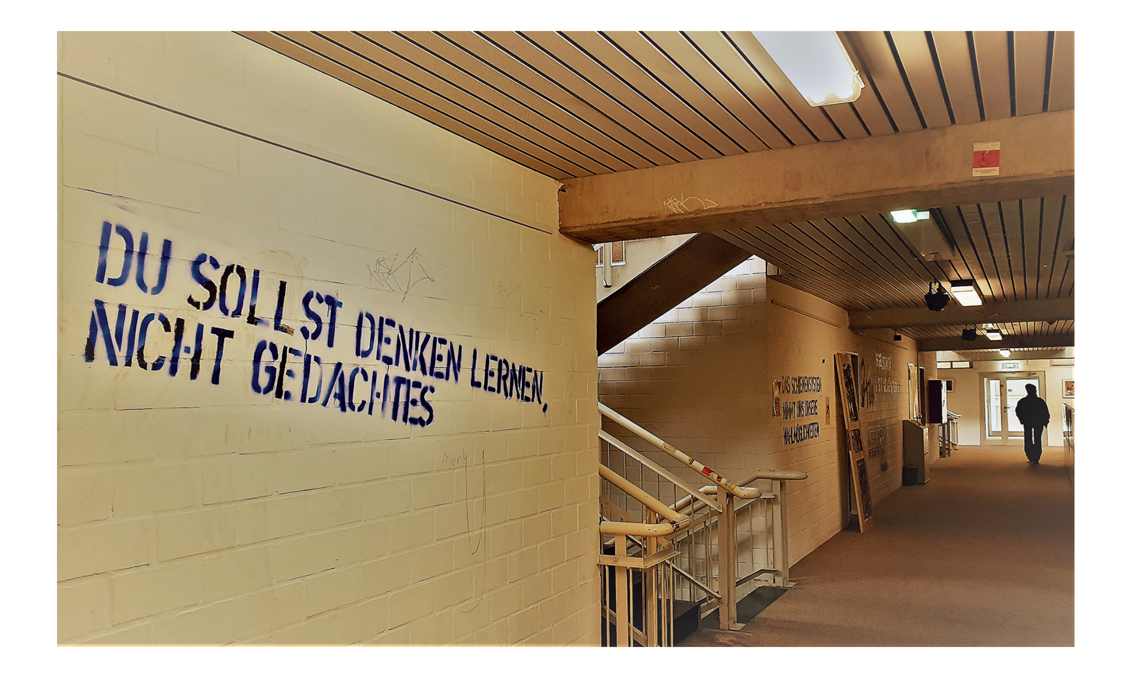
Oberstufe gestalten



Johanna Lojewski

Schulkulturen in der gymnasialen Oberstufe

Eine explorative Studie zu kulturellen Passungsverhältnissen und Schule-Milieu-Komplexen in der Sekundarstufe II

forschung klinkhardt

Johanna Lojewski

Schulkulturen in der gymnasialen Oberstufe

Oberstufe gestalten

herausgegeben von
Herbert Altrichter, Stefan Hahn, Martin Heinrich
und Ludwig Huber (†)

Johanna Lojewski

Schulkulturen in der gymnasialen Oberstufe

Eine explorative Studie zu kulturellen Passungsverhältnissen und Schule-Milieu-Komplexen in der Sekundarstufe II

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

I acknowledge support for the publication costs by the Open Access Publication Fund of Bielefeld University and the Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG).

Die vorliegende Arbeit wurde im Oktober 2022 an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld unter dem Titel „Die feinen Unterschiede – Schulkulturen in der gymnasialen Oberstufe. Eine explorative Untersuchung anhand quantitativer Daten" als Dissertation angenommen.
Gutachter waren Prof. Dr. Ullrich Bauer und Prof. Dr. Martin Heinrich.
Die Arbeit wurde für die Veröffentlichung geringfügig inhaltlich und redaktionell überarbeitet.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2023.kg. Verlag Julius Klinkhardt.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.
Foto Umschlagseite 1: © Oberstufen-Kolleg Bielefeld, Aufnahme: Johanna Lojewski.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



ISBN 978-3-7815-6016-1 digital doi.org/10.35468/6016

ISBN 978-3-7815-2575-7 print

Zusammenfassung

Ausgehend von wiederholten empirischen Belegen, dass Struktur und Organisation des deutschen Bildungswesens systematisch für ungleiche Bildungs- und Lebenschancen sorgen, nimmt die vorliegende Arbeit die gymnasiale Oberstufe als zentrale Vergabestelle für das Abitur in den Blick, die in den letzten 60 Jahren quantitativ an Bedeutung gewonnen hat und zugleich erheblichen strukturellen und inhaltlichen Transformationen ausgesetzt war. Diese Entwicklungen sowie die damit einhergehende institutionelle und soziale Diversifizierung der gymnasialen Oberstufe werden aus Perspektive der bildungssoziologischen Arbeiten von Bourdieu und Passeron, insbesondere der „Theorie der symbolischen Gewalt" (1973), betrachtet. Dabei werden auch neuere theoretische Perspektiven und Anschlüsse erörtert, die die deren relativ pauschalen Annahmen ausdifferenzieren und ergänzen.

Auf Grundlage ausgewählter empirischer Befunde zu den Auswirkungen der zahlreichen Reformen werden mehrere Thesen zur Tragfähigkeit des Erklärungsansatzes von Bourdieu und Passeron formuliert. Dabei wird u.a. konstatiert, dass die zunehmende institutionelle Diversifizierung der gymnasialen Oberstufe als eine strukturelle Form der kulturellen Willkür zu begreifen ist, die mit sozialen Abdrängungs- und Segregationsmechanismen einhergeht. Die Grenzen des Erklärungsansatzes von Bourdieu und Passeron zeigen sich jedoch u.a. in der Nicht-Berücksichtigung differenzieller Schulumwelten auf Ebene der Einzelschule. Daher wird auf die Schulkulturtheorie von Helsper et al. (2001) Bezug genommen, die von spezifischen Institutionen-Milieu-Bindungen auf Ebene der Einzelschule ausgeht und die dichotome These der kulturellen Passung ausdifferenziert.

Die zentrale Annahme dieser Arbeit lautet, dass die Theorie der symbolischen Gewalt einzelschulspezifisch ausbuchstabiert und um die schulkulturtheoretische Perspektive erweitert werden muss, um der Pluralität von Schule und Milieu Rechnung zu tragen.

Im Zentrum der explorativen Untersuchung steht die Frage, inwiefern sich für die gymnasiale Oberstufe Schulkulturen im Sinne von Institutionen-Milieu-Komplexen identifizieren lassen. Hierzu wird eine Sekundäranalyse mit quantitativen Daten aus einer Befragung mehrerer Abiturient:innenjahrgänge an neun Oberstufen durchgeführt, wobei folgende Forschungsfragen fokussiert werden: 1.) Lassen sich an gymnasialen Oberstufen verschiedene Institutionen-Milieu-Komplexe entlang soziokultureller und individueller Merkmale der Schüler:innenschaft identifizieren? 2.) Zeigen sich zwischen den verschiedenen gymnasialen Oberstufen unterschiedliche schüler:innenseitige Wahrnehmungen der Schulkulturdimensionen? 3.) Wie korrespondiert die Wahrnehmung der Schulkulturdimensionen mit den Kompositionsmerkmalen der Schüler:innenschaft auf der Ebene der Einzelschule?

Im Rahmen einer korrespondenzanalytischen Betrachtung entlang der schulkulturellen und der Kompositionsmerkmale werden Relationen zwischen den Schulen aufgezeigt sowie Merkmale berücksichtigt, die in der jüngeren quantitativen Bildungsforschung zur Oberstufe bislang weitgehend ausgeblendet waren.

Resümierend zeigt die Arbeit die Potenziale einer schulkulturtheoretischen Perspektive auf Einzelschulen als Institutionen-Milieu-Komplexe auch für quantitative Forschungszugänge auf. Auf dieser Grundlage werden schließlich offene Fragen sowie Implikationen für die quantitative ungleichheitsbezogene Bildungsforschung formuliert.

Abstract

Based on repeated empirical evidence that the structure and organization of the German education system systematically ensure unequal educational and life chances, this work takes a look at the upper secondary level ("gymnasiale Oberstufe") as the central awarding body for the "Abitur" (A-Level), which has gained in quantitative importance over the last 60 years and at the same time has been exposed to considerable structural and contentual transformations. These developments, as well as the accompanying institutional and social diversification of upper secondary schools, will be examined from the perspective of the works on education by Bourdieu and Passeron, especially the "Theory of Symbolic Violence" (1973). More recent theoretical perspectives and connections are also discussed, which differentiate and complement their rather global assumptions.

On the basis of selected empirical findings on the numerous reform effects, several theses are formulated on the viability of Bourdieu and Passeron's explanatory approach. Among other things, it is stated that the increasing institutional diversification of the upper secondary school is to be understood as a structural form of cultural arbitrariness that goes hand in hand with social displacement and segregation mechanisms. However, the limitations of Bourdieu and Passeron's explanatory approach become apparent, among other things, in the failure to take into account differential school environments at the level of the individual school. Therefore, reference is made to the school culture theory of Helsper et al. (2001), which assumes specific institution-milieu ties at the level of the individual school and differentiates the dichotomous thesis of cultural fit.

The central assumption of the present study is that the theory of symbolic violence must be spelled out specifically for individual schools and expanded to include the perspective of school culture theory in order to take account of the plurality of schools and milieus.

The explorative study focuses on the question of the extent to which school cultures in the sense of institution-milieu complexes can be identified for the upper secondary schools. To this end, a secondary analysis is conducted with quantitative data from a survey of Abitur cohorts from nine schools, focusing on the following research questions: 1.) Can different institution-milieu complexes be identified at upper secondary schools along socio-cultural and individual characteristics of their students? 2.) Are there different perceptions of the school culture dimensions among the various upper secondary schools? 3.) How does the perception of the school culture dimensions correspond with the compositional characteristics of the student body at the level of the individual school?

Within the framework of a correspondence analysis along the school-cultural and compositional characteristics, relations between the schools are shown and characteristics are taken into account that have so far been largely ignored in recent quantitative educational research on upper secondary schools.

In summary, the study shows the potential of a school culture theory perspective on individual schools as institution-milieu complexes for quantitative research approaches as well. Finally, on this basis, open questions as well as implications for quantitative inequality-related educational research are formulated.

Inhalt

Danksagung ... 11

1 Einleitung ... 13

2 Die Bildungssoziologie Pierre Bourdieus als Bezugsrahmen der Arbeit ... 17
2.1 Sozialer Raum, Habitus und Feld: Grundbegriffe einer relationalen Kulturtheorie ... 17
2.2 Symbolische Gewalt und kulturelle Passung im Bildungssystem ... 22
2.2.1 Reproduktion gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse durch pädagogisches Handeln ... 22
2.2.2 Die Illusion der Chancengleichheit: Kulturelle Passung als Privileg ... 26
2.3 Bourdieus „bösartiger Blick" – Zusammenfassung und zentrale Einwände ... 31
2.4 Theoretische Anschlüsse und Ergänzungen ... 35
2.4.1 Entwicklungs- und sozialisationstheoretische Perspektiven und Ergänzungen ... 36
2.4.2 Schul(kultur)theoretische Perspektiven und Ergänzungen ... 43
2.4.3 Erweiterung des Sozialstrukturmodells: von Klassen- zum Milieumodell ... 53

3 Transformationen des Feldes – Zur Entwicklung der gymnasialen Oberstufe seit den 1960er Jahren ... 61
3.1 Bildungsexpansion und die Reformen der gymnasialen Oberstufe ... 61
3.1.1 Bildungsexpansion und ihre Folgen für das Bildungssystem – ein Überblick ... 62
3.1.2 Strukturelle Transformationen – Öffnung der Wege zum Abitur und ihre quantitative Bedeutung ... 65
3.1.3 Inhaltliche und organisatorische Transformationen – die inneren Reformen der gymnasialen Oberstufe im Spannungsfeld von Kanon und Freiheit ... 69
3.2 Die allgemeinen Zielsetzungen der Oberstufe unter Transformationsdruck ... 77
3.2.1 Die Gleichwertigkeit der Fächer als Prinzip (1972 – 1988) ... 78
3.2.2 Die „Kompetenz-Wende": Empfehlungen der KMK-Expertenkommission (1995) ... 81
3.2.3 Rekanonisierung und Standardisierung (seit 2006) ... 88

4 Heterogenität und Diversität (in) der gymnasialen Oberstufe ... 93
4.1 Heterogenität der Schüler:innenschaft ... 96
4.1.1 Soziokulturelle Zusammensetzung ... 96
4.1.2 Lernvoraussetzungen ... 100
4.1.3 Vorangegangene Bildungswege und der Einfluss administrativer Vorgaben ... 101
4.1.4 Bildungsaspirationen ... 104

4.2 Differenzielle Ergebnisse pädagogischer Arbeit in der gymnasialen Oberstufe 109
4.2.1 Fachleistungen ... 109
4.2.2 Wissenschaftspropädeutische Kenntnisse ... 116
4.2.3 Persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten und Eigenschaften ... 121
4.3 Die Prozessebene der pädagogischen Arbeit in der gymnasialen Oberstufe – Schulklima und Schulkultur ... 128
4.3.1 Ausgewählte Befunde aus der Schulklimaforschung ... 129
4.3.2 Ausgewählte Befunde aus der Schulkulturforschung ... 135

5 Die gymnasiale Oberstufe aus der Perspektive der Theorie der symbolischen Gewalt – Zwischenbilanz, zentrale Annahmen und Fragestellungen ... 145

6 Anlage der Untersuchung und methodisches Vorgehen ... 151
6.1 Projektkontext, Studiendesign und Datenbasis ... 151
6.1.1 Ziele und Fragestellungen des „Übergänge“-Projektes ... 151
6.1.2 Studiendesign und Erhebungsinstrumente ... 152
6.1.3 Untersuchungspopulation, Stichprobenziehung und Ausschöpfungsquoten ... 154
6.1.4 Übersicht und Kurzbeschreibung der Schulen ... 156
6.2 Methoden der Datenanalyse ... 158
6.2.1 Explorative Faktorenanalyse ... 158
6.2.2 Multiple Korrespondenzanalyse ... 161
6.2.3 Umgang mit fehlenden Werten ... 165
6.3 Operationalisierung ... 170
6.3.1 Indikatoren zur Erfassung der Schüler:innenkomposition ... 171
6.3.2 Indikatoren für die Schulkulturdimensionen ... 175

7 Ergebnisse ... 185
7.1 Oberstufen als Institutionen-Milieu-Komplexe ... 185
7.1.1 Deskriptive Befunde ... 185
7.1.2 Ergebnisse der Korrespondenzanalyse ... 190
7.2 Dimensionen der Schulkultur in der Oberstufe ... 195
7.2.1 Deskriptive Befunde ... 195
7.2.2 Ergebnisse der Korrespondenzanalysen ... 198
7.3 Analysen auf Einzelschulebene ... 202
7.3.1 Gymnasium B ... 202
7.3.2 Gymnasium E ... 206
7.3.3 Gesamtschule A ... 210
7.3.4 Gesamtschule C ... 213
7.3.5 Das Oberstufen-Kolleg ... 217
7.3.6 Zusammenfassung der einzelschulspezifischen Analysen ... 221

8 Zusammenfassung und Diskussion ... 223
8.1 Zentrale Ergebnisse ... 225
8.2 Limitationen ... 229
8.3 Ausblick ... 232
8.3.1 Theoretische und methodische Weiterentwicklungen ... 232
8.3.2 Implikationen für die (quantitative) empirische Bildungsforschung ... 235

Verzeichnisse 239
Verzeichnis der Tafeln 239
Abbildungsverzeichnis 239
Tabellenverzeichnis 239
Literaturverzeichnis 241

Danksagung

Unter Promovierenden ist es eine Binsenweisheit, dass das Verfassen einer Dissertation ein Prozess voller Höhen und Tiefen ist, der mitunter von Selbstzweifeln und Bedenken ob des wissenschaftlichen Mehrwerts der eigenen Fragestellung begleitet ist. In meinem Fall resultierte daraus eine fast 9-jährige Bearbeitungszeit, in der ich mich phasenweise thematisch umorientiert habe, um dann letztlich doch wieder zum ursprünglichen Vorhaben zurückzukehren. Ohne die Unterstützung aus dem privaten und beruflichen Umfeld wäre ich vermutlich nie fertig geworden.
Prof. Dr. Ullrich Bauer möchte ich dafür danken, dass er mich in der Phase meiner größten Zweifel in seiner zugewandten und ermutigenden Weise durch diesen Prozess begleitet hat.
Dr. Gabriele Klewin, Dr. Lilian Streblow und Prof. Dr. Martin Heinrich danke ich dafür, dass sie es mir ermöglicht haben, mich in der letzten Phase fast ausschließlich auf die Fertigstellung der Dissertation zu konzentrieren.
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe danke ich für ihre zwischenzeitliche Unterstützung im Rahmen ihres Doktorand:innen-Kolloquiums. Sie hat mir die Selbstzweifel genommen und mich mit ihrer pragmatischen Art auf den Boden der (wissenschaftlichen) Tatsachen geholt.

Und schließlich gilt mein Dank all meinen Freund:innen und Kolleg:innen, die immer an mich geglaubt haben und mir immer wieder den notwendigen Schubs gaben, weiter zu machen. Besonderer Dank gilt meinen Freundinnen Miriam, Monika und Johanna, die unter hohem Zeitdruck die längsten Texte korrekturgelesen haben.
Diese Arbeit wäre jedoch nicht fertig geworden ohne die selbstlose Unterstützung meiner Lebensgefährtin Wiebke: Danke, dass Du meine Citavi- und WORD-bedingten Wutausbrüche ausgehalten hast, Dir meine endlosen Monologe über dieses oder jenes theoretische oder methodische Problem geduldig angehört hast und vor allem, dass Du immer für mich da warst – ohne Dich wäre ich aufgeschmissen gewesen!

1 Einleitung

Spätestens seit der PISA-Studie (u. a. Baumert et al., 2001) ist bekannt, dass im mehrgliedrigen deutschen Schulsystem ausgeprägte soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und im Hinblick auf die Bildungserfolge (gemessen an Leistungen) existieren. Auch 20 Jahre später lassen sich die sozialen Disparitäten nahezu unverändert empirisch belegen, wie der aktuelle Bildungsbericht zeigt (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).
Zur Erklärung dieser persistierenden sozialen Disparitäten werden verschiedene Erklärungsansätze herangezogen, wobei sich im Wesentlichen zwei Paradigmen herauskristallisieren:
Zum einen wird die Entstehung von bildungsbezogenen Ungleichheiten vornehmlich auf die Merkmale der Schüler:innen und ihrer Herkunftsfamilien zurückgeführt, die in unterschiedlichen kognitiven und motivationalen Voraussetzungen, in einer unterschiedlichen schulischen Performanz (primäre Herkunftseffekte) und nicht zuletzt in unterschiedlichen Bildungsentscheidungen (sekundäre Herkunftseffekte) resultieren (u. a. Baumert & Schümer, 2001; Becker & Lauterbach, 2004; Baumert, Stanat & Watermann, 2006a; Watermann & Baumert, 2006a; Ditton & Krüsken, 2006; Müller-Benedict, 2007; Baumert, Maaz & Trautwein, 2010; Schindler & Reimer, 2010; Becker & Schubert, 2011; Bornkessel, 2015). In dieser Sichtweise können Bildungsungleichheiten als *individuelle* Begabungsunterschiede und Bildungspräferenzen betrachtet (und legitimiert) werden.
Zum anderen wird in erster Linie auf die Struktur und Organisation des deutschen Bildungswesens fokussiert, die einerseits mit einer selektionsbedingten sozialen und leistungsbezogenen Zusammensetzung der Schüler:innen einhergeht und andererseits mit unterschiedlichen bildungstheoretischen, curricularen und didaktischen Traditionen, die sich in differenten Unterrichtskulturen, Lehrer:innenerwartungen und Interaktionen niederschlagen (Baumert, Stanat & Watermann, 2006b). In diesem Zusammenhang wurde der Begriff der Schulformen als „selektionsbedingte Lernmilieus" oder als „differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus" (u. a. Baumert, Köller & Schnabel, 2000; Baumert & Schümer, 2001; Baumert, Trautwein & Artelt, 2003) geprägt. In dieser Perspektive werden also eher *institutionelle* Faktoren in den Blick genommen, sodass Bildungsungleichheiten als ein Resultat von Bildungs*ungerechtigkeit* zu betrachten sind.
Dass diese Aspekte miteinander in Beziehung stehen, arbeitet Pierre Bourdieu im Rahmen seiner relationalen Kulturtheorie und in seinen bildungssoziologischen Werken mit Jean-Claude Passeron (1971, 1973) heraus. Hier ist in erster Linie die „Theorie der symbolischen Gewalt" zu nennen.
Darin arbeiten die Autoren heraus, durch welche verborgenen Mechanismen im pädagogischen Geschehen die ungleich verteilten Bildungschancen der verschiedenen sozialen Milieus reproduziert und zementiert werden. Sie postulieren eine „doppelte Willkür" im Bildungssystem, die sich in der Auswahl der *Inhalte* und in der *Art und Weise* ihrer Vermittlung manifestiert und damit diejenigen sozialen Gruppen privilegiert, die qua Klassenzugehörigkeit über ein kulturelles Kapital verfügen, das im Bildungssystem zum einen stillschweigend vorausgesetzt und zum anderen besonders honoriert wird. Dabei werden die ungleichen kulturellen Voraussetzungen durch die Ideologie der Begabung und vermeintlich demokratische Prüfungs- und Ausleseverfahren verschleiert und legitimiert. In der Konsequenz führen diese Mechanismen nicht nur

zur Fremd-, sondern auch zur *Selbst*selektion derjenigen sozialen Gruppen, die nicht über die notwendige „kulturelle Passung" zum Bildungssystem verfügen.
Diese *Relationalität* von klassen- bzw. milieuspezifischen Habitus und dem schulischen Feld arbeitet Bourdieu in seinen späteren Werken noch weiter aus (u. a. 1982/2012, 1988/2014, 2001).
Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Arbeit die gymnasiale Oberstufe in den Blick genommen. Dieser kommt im deutschen Bildungssystem eine besondere Rolle zu: Sie stellt (immer noch) die zentrale Vergabestelle für die allgemeine Hochschulreife dar, die den Absolvent:innen die größtmögliche Flexibilität in Bezug auf den weiteren (Aus-)Bildungsweg ermöglicht.
Durch gesellschaftliche Modernisierungsprozesse und die damit einhergehende gestiegene Bedeutung höherer Abschlüsse ist seit den 1970er Jahren ein sukzessiver Anstieg der Abiturient:innenquoten verzeichnen: Allein zwischen 2001 und 2018 ist der Anteil der Absolvent:innen mit einer allgemeinen Hochschulreife von ca. 26 auf ca. 40 Prozent gestiegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 2020). Trotz eines flächendeckenden Ausbaus alternativer Wege zum Abitur entfällt der mit Abstand größte Anteil (ca. 84 Prozent) der Hochschulreifen auf die allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 159).
Im Gegensatz zum Primar- und Sekundarstufe I-Bereich liegen für die gymnasiale Oberstufe keine aktuellen bundesweiten Studien vor (die ländervergleichende TIMSS III-Studie liegt bereits mehr als 20 Jahre zurück; Baumert, Bos & Lehmann, 2000), jedoch zeigen die Ergebnisse einiger bundeslandspezifischer Studien, dass nicht nur der Zugang zur gymnasialen Oberstufe, sondern auch die Leistungsentwicklung der Schüler:innen sozialen Disparitäten unterliegen (u. a. Köller et al., 2004a; Trautwein, Köller et al., 2007b; Trautwein et al., 2010a; Leucht, Kampa & Köller, 2016).
Insofern stellt sich für die gymnasiale Oberstufe die Frage nach bildungsbezogenen Ungleichheiten gleichermaßen, insbesondere vor dem Hintergrund der mehrfachen, mehr oder weniger radikalen Reformen der Oberstufe in den vergangenen 60 Jahren und der institutionellen Diversifizierung, die mit dem Ausbau alternativer Wege zum Abitur einherging. Diese strukturellen und inhaltlichen Transformationen der gymnasialen Oberstufe lassen sich auch aus der Perspektive der Theorie der symbolischen Gewalt betrachten und diskutieren.
Allerdings ist angesichts des sozialen Strukturwandels und einer veränderten Bildungslandschaft auch zu hinterfragen, inwiefern die zentralen Annahmen von Bourdieu und Passeron noch tragfähig sind und an welchen Stellen sie einer Aktualisierung bzw. einer Modifikation bedürfen.
So deuten bereits die Befunde der PISA-Studien zu Schulformen als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus an, dass das Bildungs- bzw. Schulsystem differenzierter zu betrachten ist. Die Annahme differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus wäre auch für die gymnasiale Oberstufe zu diskutieren, wenn man die verschiedenen institutionellen Optionen des Abiturerwerbs in den Blick nimmt. Zudem eröffnet sie die Möglichkeit, die Interdependenz von individuellen bzw. herkunftsspezifischen und institutionellen Faktoren zu analysieren.
Diesbezüglich ist allerdings zu konstatieren, dass in den meisten Forschungsarbeiten zu differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus lediglich das Strukturmerkmal der Schulformzugehörigkeit berücksichtigt wird, nicht jedoch die differenten Unterrichtskulturen, Lehrer:innenerwartungen und Interaktionen (s. o.). Zudem zeigen die Studien auch, dass die Unterschiede auf der Schulebene erheblich sind.

> „Ganz offensichtlich unterscheiden sich nicht nur Schulen unterschiedlicher Schulformen, sondern auch Schulen derselben Schulform erheblich, und zwar sowohl hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung als auch des Fähigkeitsniveaus ihrer Schülerschaft." (Baumert, Stanat & Watermann, 2006a, S. 96)

Hier wäre also – auch vor dem Hintergrund der durch marktförmige Steuerungsstrategien der Bildungspolitik angestoßenen zunehmenden Wettbewerbsorientierung im schulischen Feld, die in unterschiedlichen Schulprofilierungen und Rekrutierungsstrategien in Bezug auf die Schüler:innenklientel resultieren (Weiß, 2001; Helsper et al., 2014) – auch nach der Bedeutung der Einzelschule zu fragen.

Diese Frage greift die vorliegende Arbeit auf, indem sie die gymnasiale Oberstufe auf Einzelschulebene in den Blick nimmt und auf kulturelle Passungsverhältnisse hin untersucht.

Dabei wird auf die Schulkulturtheorie von Helsper et al. (2001) Bezug genommen. Hier wird nicht nur die milieu- und habitustheoretische Perspektive, die den bildungssoziologischen Arbeiten von Bourdieu und Passeron inhärent ist, aufgegriffen, sondern der Blick auf soziale und kommunikative Praktiken und pädagogische Orientierungen erweitert. Damit sollen auch Merkmale berücksichtigt werden, die in der jüngeren quantitativen empirischen Bildungsforschung zur Oberstufe bislang weitgehend ausgeblendet waren. Dabei geht es auch darum, die Möglichkeiten eines quantitativen Forschungszugangs in Bezug auf Schulkulturen auszuloten.

Der Aufbau der Arbeit folgt weitgehend der hier skizzierten Argumentation:

Zu Beginn wird die relationale Kulturtheorie von Pierre Bourdieu (1982/2012) sowie insbesondere seine bildungssoziologischen Arbeiten mit Jean-Claude Passeron (1971, 1973) als theoretischer Bezugsrahmen der vorliegenden Arbeit vorgestellt und kritisch diskutiert. Dabei werden auch neuere theoretische Perspektiven erörtert, darunter die Theorie der Schulkultur, die die vergleichsweise pauschalisierenden Annahmen von Bourdieu und Passeron ergänzen bzw. modifizieren (Kapitel 2).

Anschließend wird die gymnasiale Oberstufe als Teilfeld des deutschen Bildungssystems in den Blick genommen. Dabei wird dargelegt, welche strukturellen und inhaltlichen Transformationen dieses Teilfeld in den vergangenen Jahrzehnten durch den Ausbau des Sekundarstufe II-Bereiches und die Öffnung der Wege zum Abitur erfuhr. Hier werden auch die Hauptlinien der inhaltlichen Transformationen anhand der verschiedenen Vereinbarungen zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe nachgezeichnet und die allgemeinen Zielsetzungen der gymnasialen Oberstufe vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen diskutiert (Kapitel 3).

Um die Auswirkungen der inhaltlichen Reformen und die Folgen der institutionellen Diversifizierung der gymnasialen Oberstufe für die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft und für die Ergebnis- sowie die Prozessebene der pädagogischen Arbeit darzulegen, werden in Kapitel 4 ausgewählte empirische Befunde vorgestellt und anschließend (Kap. 5) vor dem Hintergrund des Erklärungsansatzes von Bourdieu und Passeron (1973) bilanziert. Auf dieser Grundlage werden die zentralen Annahmen und die Forschungsfragen für die vorliegende Untersuchung formuliert.

In Kapitel 6 erfolgt die Darstellung der Untersuchungsanlage und des methodischen Vorgehens. Dabei wird auch der Projektkontext vorgestellt, in dessen Rahmen die Daten erhoben wurden sowie die Methoden der Datenanalysen und die Operationalisierung der Indikatoren zur Erfassung der Schulkulturen in der gymnasialen Oberstufe.

Schließlich werden in Kapitel 7 die Ergebnisse der Analysen entlang der formulierten Fragestellungen vorgestellt.

Nach einer zusammenfassenden Betrachtung wird im Schlusskapitel die Bedeutung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Fundierung, des Forschungsstandes sowie der

zentralen Fragestellungen diskutiert. Dabei werden auch die Limitationen der vorliegenden Untersuchung erörtert sowie Implikationen für die zukünftige ungleichheitsbezogene Bildungsforschung formuliert.

2 Die Bildungssoziologie Pierre Bourdieus als Bezugsrahmen der Arbeit

Als theoretischer Bezugsrahmen für die die vorliegende Arbeit dient Bourdieus kulturtheoretischer Ansatz (Bourdieu, 1979, 1982/2012, 2001; Bourdieu & Wacquant, 2006), insbesondere die von ihm und Passeron (1973) entworfene Theorie der symbolischen Gewalt.
Grundlage für diesen Theorieentwurf stellen die in den 1960er Jahren von Bourdieu und Passeron durchgeführten Untersuchungen zur Chancenungleichheit im französischen Bildungswesen dar (Bourdieu & Passeron, 1971). Darin stellen sie u. a. fest, dass die Reproduktion der sozialen Ungleichheit der Bildungschancen sich nicht allein durch formale Ausleseverfahren vollzieht, sondern durch mehr oder weniger verborgene Mechanismen innerhalb des konkreten pädagogischen Geschehens. Schul- und Bildungserfolg sind aus dieser Perspektive vornehmlich das Ergebnis der kulturellen Passung, d. h. der kulturellen und sozialen Nähe (oder Distanz) spezifischer Milieus zum Schulsystem mit seinen Anforderungen, Inhalten und Vermittlungsformen.
Diese Arbeiten gelten als „Vorläufer" für Bourdieus spätere Werke (u. a. Honneth, 1984; Kramer, 2011), von denen das bekannteste sicherlich „Die feinen Unterschiede" von 1979 (in Deutschland erstmals 1982 erschienen) ist. Darin wird der Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Ungleichheit zu einer empirisch gesättigten Kulturtheorie ausgearbeitet, deren zentrale Begriffe Habitus, Feld und sozialer Raum sind. Diese werden im Folgenden vorgestellt.

2.1 Sozialer Raum, Habitus und Feld: Grundbegriffe einer relationalen Kulturtheorie

> „Die sozialen und die kognitiven Strukturen hängen rekursiv und strukturell miteinander zusammen, und die zwischen ihnen bestehende Korrespondenz ist einer der solidesten Garanten der sozialen Herrschaft." (Wacquant, 2006, S. 34)

In seiner Kultur- bzw. Gesellschaftstheorie postuliert Bourdieu ein relationales Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. Dabei ersetzt er den Begriff der Gesellschaft durch den Begriff *sozialer Raum* und führt das *Habitus*-Konzept als Erklärungsprinzip für die Denk- und Handlungslogiken der agierenden Individuen ein[1].
Der soziale Raum ist aus Bourdieus Sicht keine homologe Einheit, sondern ein „Ensemble von relativ autonomen Spiel-Räumen" d. h. Feldern, in denen jeweils andere Werte und Regulierungsprinzipien vorherrschen[2] (Wacquant, 2006, S. 37). Der soziale Raum und die Felder werden von ihm entlang der drei Dimensionen soziale Position, Habitus und Lebensstile konzipiert. Dabei wird die *soziale Position* über das Volumen und die Struktur des Kapitals bestimmt. Bourdieu (1983) unterscheidet hier drei Kapitalsorten: das ökonomische Kapital (Vermögen,

1 An dieser Stelle muss auf eine ausführliche Darstellung der theoretischen Wurzeln der Bourdieuschen Theorie verzichtet werden. Als einflussreich für die Theoriebildung, sowohl im positiven wie auch im negativen Sinne, gelten jedoch u. a. Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim, Immanuel Kant, Norbert Elias, Ernst Cassirer, Ferdinand de Saussure, Claude Lévi-Strauss, Marcel Mauss, Alfred Schütz, Jean-Paul Sartre, Edmund Husserl, Martin Heidegger & Maurice Marleau-Ponty (Bourdieu, 1986, 2002; Bourdieu & Wacquant, 2006; Reckwitz, 2006; Fröhlich & Rehbein, 2014; aber auch Fuchs-Heinritz & König, 2005).

2 Bourdieu unterscheidet hier beispielsweise das politische, das akademische, das ökonomische und das religiöse Feld (Bourdieu und Wacquant, 2006, S. 133).

Einkommen), das soziale Kapital (Netzwerk sozialer Beziehungen) und das kulturelle Kapital, welches im weitesten Sinne Bildung und bildungsrelevante Ressourcen repräsentiert. Letzteres kann in institutionalisierter (schulisch erworbene Titel und Zertifikate), in objektivierter (kulturelle Güter wie Bücher, Instrumente, Gemälde) sowie in inkorporierter Form (angeeignete bzw. verinnerlichte Wissensbestände und Kompetenzen) vorliegen. Anhand der Kapitalausstattung und -zusammensetzung (hierbei werden allerdings nur das ökonomische sowie kulturelle Kapital berücksichtigt) lässt sich also die jeweilige Klassenlage sowie die jeweilige Klassenfraktion ablesen (Bourdieu, 1982/2012, S. 196f.).

Die soziale Struktur eines bestimmten Feldes lässt sich dementsprechend als ein Relationengefüge beschreiben, in dem die soziale Position der dort agierenden Gruppen oder Akteure von ihrer Ausstattung mit Macht bzw. Kapital abhängt und zwar *im Verhältnis* zu den anderen Gruppen und Akteuren (Wacquant, 2006, S. 36; Schmitt, 2010, S. 22). Dabei variiert die Bedeutung bzw. der Wert des Kapitals je nach Feld, so ist beispielsweise im akademischen Feld kulturelles Kapital wertvoller als ökonomisches.

Die soziale Position einer Person oder Gruppe, die aus diesen objektiven Verhältnissen resultiert, bestimmt wiederum den Grad bzw. die Chancen des Zugangs zu gesellschaftlich anerkannten und begehrten Gütern (Symbolen) und korrespondiert mit bestimmten *Lebensstilen*, die als frei gewählt und natürlich erscheinen, letztlich jedoch Ausdrucks- bzw. Praxisformen dieser „strukturierten Ungleichverteilung von Chancen" (Schmitt, 2010, S. 22) sind. Lebensstile sind, vereinfacht formuliert, alltagsästhetische Präferenzen und Geschmäcker, Konsum- und Freizeitgewohnheiten und verschiedene Praxisformen der Lebensführung (Fuchs-Heinritz & König, 2005, S. 181).

Als Vermittlungsglied zwischen Klassenlage und Lebensstilen fungiert der *Habitus*[3]. Der Habitus ist ein System von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata bzw. -dispositionen, der durch die Verinnerlichung der äußeren materiellen, kulturellen und sozialen Existenzbedingungen entsteht und die Wahrnehmung und Deutungsmuster der Individuen strukturiert (Fuchs-Heinritz & König, 2005, 113ff.). Anders ausgedrückt ist der Habitus ein System von Dispositionen, das durch die äußeren Existenzbedingungen wie z. B. die soziale Lage präformiert wurde. Der Habitus strukturiert nicht nur das Denken, sondern auch die Handlungen des Individuums, er ist das Erzeugungsprinzip für spezifische Praxisformen (die sich bspw. im Lebensstil manifestieren), „ein sozial konstituiertes System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen, das durch Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist" (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 154). Das (Um-)Feld, in dem eine Person aufwächst, bestimmt also die Art und Weise, wie sie denkt und urteilt, was ihr möglich oder unmöglich erscheint und die Art und Weise, wie sie mit neuen Situationen umgeht.

Indem er den Habitus als „sozialisierte Subjektivität" (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 159) oder „das inkorporierte Soziale" (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 161) bezeichnet, möchte Bourdieu zugleich mit einer dualistischen Auffassung von „Subjekt und Objekt" oder „individuell und gesellschaftlich" (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 155) aufräumen.

> „Die soziale Realität existiert sozusagen zweimal, in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und in den Habitus, innerhalb und außerhalb der Akteure" (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 161)

---

3 Die Herkunft des Wortes lässt sich bis auf Aristoteles Begriff der „hexis" zurück verfolgen, der später ins Lateinische mit „habitus" übersetzt wurde. Er wurde Anfang des 20. Jahrhunderts u. a. von Max Weber, Edmund Husserl und Norbert Elias wieder aufgegriffen (Rehbein & Saalmann, 2014). Bourdieu selbst rekurriert hier v. a. auf das kunsthistorische Werk von Erwin Panofsky (Bourdieu, 1970, S. 125ff.)

Die Dialektik des Habitus als (vor)strukturiertes und strukturierendes Prinzip brachte Bourdieu häufig den Vorwurf des Determinismus und Strukturalismus ein (Bourdieu & Wacquant, 2006, 169ff.; vgl. zusammenfassend Rieger-Ladich, 2005; Liebau, 2006; Kramer, 2011) und der „Vernachlässigung der individuellen Handlungsspielräume" (Rieger-Ladich, 2005, S. 284; vgl. auch Kapitel 2.4). Die hier formulierte Kritik an der Bourdieuschen Theorie, insbesondere des Habitus-Konzeptes, fasst Markus Rieger-Ladich (2005) pointiert zusammen:

> „Weder von der Freiheit der Person noch von der Offenheit der Strukturen könne in einer Theorie gesprochen werden, in der der Einzelne über Sozialisationsprozesse passgenau für jenes Segment des sozialen Raumes zugerichtet werde, dessen spezifische Eigengesetzlichkeiten er von Beginn seiner kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung an zuverlässig verinnerlichte" (Rieger-Ladich, 2005, S. 286).

Bourdieu selbst betont jedoch unermüdlich das kreativ-generative Potenzial des Habitus als „ein aktives, schöpferisches Verhältnis zur Welt und nicht als eine mechanisch-repetitive Gewohnheit" (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 155) und hebt damit die Akteursperspektive hervor (Bourdieu & Wacquant, 2006, 154ff.; 167f.). An anderer Stelle setzt er den Begriff des Habitus mit dem Begriff Bildung (culture) gleich, um das generativ-schöpferische Potenzial des Habitus zu verdeutlichen. Bildung ist aus seiner Sicht „ein Begriff, der sich sowohl auf das Prinzip der objektiven Regelmäßigkeiten wie auf das Vermögen des Handelnden als System verinnerlichter Modelle anwenden lässt" (Bourdieu, 1970, S. 41), d. h. der Habitus eines Akteurs kann als eine lebensgeschichtlich und in der Praxis erworbene Bildung verstanden werden, die ihrerseits eingesetzt wird, um die Verhältnisse zu bilden (Liebau, 1987, S. 48).
Bourdieu hebt hervor, dass der Habitus kein unveränderliches „Schicksal" darstellt (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 167), da er fortwährend mit neuen Erfahrungen konfrontiert wird (insbesondere in einer hoch differenzierten Gesellschaft mit einer Vielzahl von spezifischen Feldern), die ihn auch beeinflussen. Aufgrund der sozialen Bedingtheit der Entstehung dieser generativen Präferenzstrukturen, werden allerdings alle neuen Erfahrungen durch die „Brille" dieser zuvor stattgefundenen sozialen Konditionierung wahrgenommen, interpretiert und beurteilt (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 168). Daraus folgt jedoch mitnichten ein geschlossener Kreislauf der perfekten Reproduktion, ein solcher ist Bourdieu zufolge nur ein Grenzfall, genauso wie eine perfekte Entsprechung von Habitus und Struktur nur einen Ausnahmefall darstellt (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 164). Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Akteure durch ihr Handeln die Strukturen mehr oder weniger grundlegend verändern (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 174). Zudem verweist Bourdieu auf mögliche Durchbrechungen etwaiger gewohnheitsmäßiger Habitus-Struktur-Entsprechungen (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 166), etwa durch krisenhafte Umstände, die einen Bewusstwerdungsprozess auslösen (können). Hierin sowie in einer systematischen Aufklärungsarbeit sieht Bourdieu die Chance, die vermeintlich mechanischen Reproduktionsstrategien des Habitus zu durchbrechen, denn „der Determinismus [kommt] nur im Schutze der Unbewußtheit voll zum Tragen"[4] (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 170).

> „Im übrigen kann man sich der Kenntnis dieser Mechanismen bedienen, um sich ihnen zu entziehen, sich zum Beispiel von seinen Dispositionen zu distanzieren. Wie die Stoiker zu sagen pflegten: Über die erste Regung vermögen wir nichts, wohl aber über die zweite. Die erste Neigung des Habitus ist schwer zu kontrollieren, aber die reflexive Analyse, die uns lehrt, daß wir selber der Situation einen Teil der Macht geben, die sie über uns hat, ermöglicht es uns, an der Veränderung unserer Wahrnehmung der Situation und damit unserer Reaktion zu arbeiten." (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 170)

4 Hier und in der gesamten Arbeit wird aus Gründen der Lesbarkeit darauf verzichtet, veraltete Rechtschreibung mit einem „sic" zu kennzeichnen.

Für Bourdieu ist die Wahrnehmung individueller Spielräume demzufolge eng daran gekoppelt, inwiefern der Akteur sich seiner sozial bedingten Dispositionen und Praktiken bewusst ist und in der Lage ist, diese bewusst zu steuern oder ihnen eine alternative Handlungsweise entgegenzusetzen (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 171).

Bei dem Habituskonzept handelt es sich demnach nicht um ein mechanistisch-deterministisches, sondern um ein probabilistisches Konzept (Bauer, 2002, S. 135), d. h. der Habitus macht bestimmte Praxen und Einstellungen wahrscheinlicher, ist aber nicht auf ein quantifizierbares, festgelegtes Repertoire von Praxen zu reduzieren, sondern stellt ein Erzeugungsschema von vielfältigen Äußerungen dar, die nicht zwangsläufig auf eine bestimmte soziale Lage schließen lassen bzw. für eine bestimmte soziale Position charakteristisch sind (Schmitt, 2010, S. 29). Der Habitus ist zwar ein dauerhaftes, aber nicht unveränderliches Dispositionensystem, welches durch neue Erfahrungen beeinflusst und verändert werden kann. Bourdieu selbst betont, dass es sich bei dem Dispositionensystem um ein relativ geschlossenes System von „Virtualitäten und Potentialitäten", welches erst „*im Verhältnis* zu einer bestimmten Situation manifest wird" (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 168, Hervorh. im Original).

Aufgrund der „Habitushomogamie" bevorzugen Akteure jedoch zumeist Umgebungen oder auch Felder, die dem Verinnerlichten (d. h. dem eigenen Habitus) möglichst ähnlich sind, sodass die Wirklichkeit als stimmig und normal erlebt wird (Schmitt, 2010, S. 29).

Das Verhältnis zwischen Habitus und Feld ist ein relationales, d. h. der Habitus als „das inkorporierte Soziale" (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 161) kann nicht ohne seine Beziehung zu dem Ort seiner Erzeugung und seiner „Performanz", dem jeweiligen Feld, betrachtet werden.

> „Die beiden Begriffe Habitus und Feld sind auch in dem Sinne relational, daß sie nur in Verbindung miteinander richtig funktionieren. Ein Feld ist nicht einfach eine tote Struktur (…), sondern ein Spiel-Raum, der als solcher nur insoweit existiert, als auch Spieler existieren, die sich in ihn hineinbegeben, an die Belohnungen glauben, die er anbietet, und sie aktiv zu erringen versuchen." (Wacquant, 2006, S. 40)

Das, was in einem Feld als lohnend gilt, bekommt den Wert eines „symbolischen Kapitals", womit nichts anderes als Anerkennung und Prestige gemeint sind (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 151; Liebau, 2008, S. 361; Rieger-Ladich, 2006, S. 159), ohne die soziales Handeln nicht denkbar wäre (Kramer, 2011, S. 16). Ob es gelingt, die in dem relevanten Feld als legitim und erstrebenswert geltenden Güter zu erhalten, hängt zum einen davon ab, wie aussichtsreich und geeignet die mitgebrachten Voraussetzungen (z. B. kulturelles Kapital) sind, und zum anderen von der Überzeugung bzw. dem Glauben daran, dass es sich lohnt, in das Feld zu investieren (Schmitt, 2010, 31f.).

Bourdieus eng an ökonomische Begriffe angelehnte Theorie der Praxis wurde in der Vergangenheit häufig als utilitaristisch kritisiert (Bourdieu & Wacquant, 2006; Rieger-Ladich, 2005; Liebau, 2006; Kramer, 2011).

Den Vorwurf des Utilitarismus und Ökonomismus brachte etwa Axel Honneth (1984) vor, indem er unter Rückgriff auf Bourdieus ökonomische Zentralbegriffe (z. B. die Kapitalsorten, Investition, Strategie, Markt) kritisiert, selbiger würde behaupten, „daß die gesellschaftlichen Subjekte auch dann, wenn sie subjektiv anderen Handlungsorientierungen folgten, gemäß den ökonomischen Nutzengesichtspunkten handelten (…)" (Honneth, 1984, S. 150). Dabei würde Bourdieu diejenigen Handlungen vernachlässigen, die nicht dem Machterhalt oder der Kapitalakkumulation dienen, sondern in erster Linie der sozialen Anerkennung (Honneth, 1984, S. 161f.).

Diese Kritik lässt sich mit Blick auf Bourdieus Verständnis von Kapital, Interesse (*illusio*) und Rationalität kaum nachvollziehen. Zwar räumt er ein, dass einige seiner zentralen Begriffe der

Ökonomie entnommen sind (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 150), doch diese sind eben nicht ein Ausdruck einer intentionalistisch-kalkulierenden Konzeptualisierung des menschlichen Handelns, sondern dienen als eine Art Platzhalter, indem sie auf einer höheren Abstraktionsebene allgemeine Mechanismen und Gesetze einer „Ökonomie der Praxisformen" (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 151) beschreiben. Jenseits von zweckrationalen und materialistisch orientieren Handlungsweisen geht es Bourdieu hierbei um die Bestimmung allgemeiner Gesetze, also des Sinns sozialer Praktiken. Zum Interesse-Begriff sagt Bourdieu etwa:

> „Ein Interesse haben heißt, einem bestimmten sozialen Spiel zugestehen, daß das, was in ihm geschieht, einen Sinn hat, und daß das, was bei ihm auf dem Spiel steht, wichtig und erstrebenswert ist". (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 148)

Das ist es, was Bourdieu mit „Sinn für das Spiel" oder praktischen Sinn meint, also „die Fähigkeit, sich im sozialen Leben allgemein und in speziellen sozialen Feldern angemessen und auch findig bewegen zu können" (Fuchs-Heinritz & König, 2005, S. 119f.). Dies setzt kein absichtsvolles oder gar bewusstes strategisches Handeln voraus, sondern geschieht präreflexiv.
Der praktische Sinn ist geschichtlich und sozial konstituiert, d. h. um die Praktiken verstehen zu können, muss man die sozialen Bedingungen berücksichtigen, unter denen sie erzeugt wurden: nur so kann erklärt werden, warum manche Handlungen bzw. Praktiken „vernünftig sind, ohne das Produkt einer vernunftgetragenen Absicht oder gar eines bewußten Kalküls zu sein" (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 152). Der Sinn bzw. die Logik sozialer Praktiken lässt sich Bourdieu zufolge also gerade nicht (nur) durch bewusste Intentionen oder Kalküle der Nutzenmaximierung erklären, sondern durch die Annahme einer praktischen Vernunft, eines größtenteils *unbewussten* „Praxis-Sinns" (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 153), der den Wert des jeweiligen Feldes und des dort relevanten Kapitals sowie die Einschätzung der potentiellen Chancen, dieses symbolische Kapital auch erringen zu können (das beinhaltet auch die Kenntnis der Regeln des Feldes), antizipiert und auf diese Weise ein „Mitspielen" wahrscheinlich oder unwahrscheinlich werden lässt. Durch die Verinnerlichung dieser „Regelhaftigkeiten" werden diese zugleich dem Bewusstsein entzogen (Bourdieu & Wacquant, 2006, 158ff.).
Mit dem Begriff des Habitus, der soziale Praktiken hervorbringt und gleichzeitig deren Ergebnis ist, wird es Bourdieu zufolge möglich, den Gegensatz zwischen einer objektivistischen und einer subjektivistischen Perspektive zu überwinden, wonach Handlungen und Praktiken entweder als Ergebnis sozialer Strukturen oder als Ausdruck einer subjektiven Logik betrachtet werden (Bourdieu, 1979, 1986, 2002).
Darüber hinaus legt Bourdieu einen umfassenden Erklärungsansatz zum Entstehen und zur Reproduktion sozialer Ungleichheit vor, denn die historisch entstandene ungleiche Ausstattung der einzelnen Klassen und Milieus mit Gütern und Kapitalien impliziert gleichzeitig auch ungleiche Zugangschancen zum Erwerb von weiterem Kapital. Diese strukturelle Ungleichverteilung von Gütern und Chancen korrespondiert mit unterschiedlichen Denk-, Bewertungs- und Handlungsschemata (Habitus) und schlägt sich letztlich in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Praktiken (Lebensstilen) nieder. Der Habitus „gehorcht" also quasi der Struktur der Existenzbedingungen, indem er für das jeweilige Umfeld passende, sinnvolle Einstellungen und Handlungen generiert, sodass letztlich vermittels dieses klassenlage- bzw. milieuspezifischen Anlage-Sinns, gesellschaftliche Kräfteverhältnisse reproduziert werden (siehe Eingangszitat).
Dem Bildungssystem kommt für die soziale und kulturelle Reproduktion eine besondere Bedeutung zu, indem es als (vermeintlich) autonome Instanz mit Hilfe von (vermeintlich) neutralen und demokratischen Auslesemechanismen über die Verteilung von kulturellem Kapital entscheidet und damit den Zugang zu gesellschaftlich anerkannten bzw. höheren Positionen

ermöglicht (Bourdieu & Passeron, 1973, 91ff.). Dabei ist vor allem das Ausmaß der kulturellen Passung zwischen den mitgebrachten Voraussetzungen und den Anforderungen des Bildungssystems für den Bildungserfolg und damit auch für die Verteilung des kulturellen Kapitals entscheidend. Diesen Zusammenhang arbeitet Bourdieu zusammen mit Jean-Claude Passeron (1971) im Rahmen ihrer bildungssoziologischen Untersuchungen Anfang/Mitte der 1960er Jahre heraus, die die Grundlage für den Entwurf der Theorie der symbolischen Gewalt (Bourdieu & Passeron, 1973) bilden. Diese Arbeiten sollen im Folgenden detaillierter vorgestellt werden, wobei zunächst – entgegen der chronologischen Reihenfolge der Publikationen – auf die theoretischen Grundlagen der Theorie der symbolischen Gewalt Bezug genommen wird und anschließend auf die empirischen Erkenntnisse aus der „Illusion der Chancengleichheit" (Bourdieu & Passeron, 1971).

2.2 Symbolische Gewalt und kulturelle Passung im Bildungssystem

In ihrem Entwurf einer Theorie der symbolischen Gewalt als Grundprinzip und Mechanismus der kulturellen und sozialen Reproduktion beschreiben Bourdieu und Passeron (1973) die Rolle des Bildungs- und Unterrichtssystems als Instrument der Herrschaftssicherung der herrschenden Klassen und Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung. Darin überführen sie die empirischen Erkenntnisse ihrer bildungssoziologischen Studien in abstrakte Grundsätze (Axiome), die in einem komplexen Beziehungsgeflecht miteinander zusammenhängen. Dabei wird deutlich, dass das dominierende Prinzip der Herrschaftssicherung im Bildungs- und Unterrichtssystem das der kulturellen Passung ist.
Im Folgenden werden zunächst die Grundzüge der Theorie der symbolischen Gewalt wiedergegeben. Im Anschluss daran werden die wesentlichen Erkenntnisse aus der „Illusion der Chancengleichheit" mit dem Fokus auf pädagogisches Handeln im Bildungs- und Unterrichtssystem und seine Bedeutung für die kulturelle Passung referiert.

2.2.1 Reproduktion gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse durch pädagogisches Handeln

> Jede Macht zu symbolischer Gewalt, d. h. jede Macht, der es gelingt, Bedeutungen durchzusetzen und sie als legitim durchzusetzen, indem sie die Kräfteverhältnisse verschleiert, die ihrer Kraft zugrunde liegen, fügt diesen Kräfteverhältnissen ihre eigene, d. h. eigentlich symbolische Kraft hinzu." (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 12)

Dieses von Bourdieu und Passeron als „Prinzip der soziologischen Erkenntnistheorie" bezeichnete Axiom bildet den Ausgangspunkt für die nachfolgenden Ausführungen zur Funktion und Funktionsweise des Bildungssystems als Legitimationsinstanz für gesellschaftlich hegemoniale Vorstellungen von Bildung und Kultur, die denen der herrschenden Klassen entsprechen.
Bourdieu und Passeron (1973) postulieren, dass jede *pädagogische Aktion,* d. h. eine Handlung in erzieherischer Absicht, unabhängig davon in welchem Rahmen sie stattfindet, insofern symbolische Gewalt darstellt, als dass sie mittels einer „willkürlichen Gewalt" eine „kulturelle Willkür" durchsetzt. Mit dieser „doppelten Willkür der pädagogischen Aktion" meinen Bourdieu und Passeron sowohl das im Rahmen der pädagogischen Aktion (PA) vermittelte Wissen bzw. das „symbolische System von Bedeutungen" als auch den „Modus der Durchsetzung und Einprägung" dieser Bedeutungen. Demnach stellt sowohl die Auswahl der Inhalte als auch die Art und Weise ihrer Vermittlung einen Akt symbolischer Gewalt dar (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 12).
Mit Blick auf das Bildungssystem ist mit dem Begriff der Willkür die historisch entstandene kulturelle Definitions- (was sind legitime kulturelle Werte?) und Delegationsmacht (von wem und

wie werden diese Werte vermittelt?) der herrschenden Klassen gemeint (Bourdieu & Passeron, 1973, 17f.). Bourdieu und Passeron zufolge waren diese Klassen durch ihre politische und ökonomische Macht imstande, ihre eigenen Bedeutungen und Vorstellungen von Bildung und Kultur, die ihren eigenen aus der Vergangenheit „ererbten" Vorstellungen und Interessen und nicht etwa physisch oder biologisch gegebenen oder universellen Prinzipien folgen, als wertvoll zu definieren und deren Vermittlung an eine (vermeintlich) autonome, d. h. von gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen unabhängige pädagogische Vermittlungsinstanz, also das Bildungssystem, zu delegieren. Indem die relative Autonomie der Vermittlungsinstanz als solche anerkannt wird, werden die den dort vermittelten Werten und Inhalten zugrunde liegenden Kraftverhältnisse verschleiert und legitimiert (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 26). Erst durch diese Verschleierung der objektiven Machtverhältnisse werden diese zu symbolischer Gewalt oder symbolischer Macht, die die ökonomische und politische Macht der herrschenden Klassen auf eine mehr oder weniger verborgene Art und Weise, nämlich über das Bildungssystem, welches die kulturellen Werte transportiert, reproduziert.

Eine *soziale* Bedingung für die Ausübung jeglicher pädagogischer Aktion stellt die *pädagogische Autorität* (PAu) dar, die bereits in jeder pädagogischen Aktion impliziert ist (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 21). Damit sie wirken kann, wird die pädagogische Autorität an eine Instanz delegiert, die in einer „Stellvertreterfunktion" die kulturellen Werte im Rahmen der pädagogischen Kommunikation vermittelt. Dabei wird die Autorität der vermittelnden Instanz in dem Grad anerkannt, in dem die Legitimität der Werte bzw. Inhalte, die sie vermittelt, anerkannt wird. Anders gesagt: Je wertvoller die „Produkte" der pädagogischen Aktion (z. B. Bildungsabschlüsse) auf dem symbolischen oder ökonomischen Markt sind, desto höher ist auch der symbolische und soziale Wert ihrer „(Re-)Produzenten". Die so legitimierte pädagogische Autorität führt zum einen dazu, dass sowohl die „pädagogischen Sender" (Eltern, Lehrer:innen, Professor:innen) unabhängig von ihrem „inneren" oder „technischen Wert" (z. B. ihrer Qualifikation) als auch ihre Botschaften unabhängig von ihrem informativen Wert von den pädagogischen Empfängern (Schüler:innen, Student:innen) rezipiert werden (Bourdieu & Passeron, 1973, 32f.).

> „Aufgrund der Tatsache, daß jede wirkende PA der Definition nach eine PAu besitzt, sind die pädagogischen Empfänger von vornherein dazu disponiert, die Legitimität der übermittelten Information sowie die PAu der pädagogischen Sender anzuerkennen, folglich die Botschaft zu empfangen und zu verinnerlichen". (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 33)

Insofern sichert und reproduziert jede pädagogische Handlung bzw. jede Vermittlungsinstanz die Legitimität dessen, was sie vermittelt, allein dadurch, dass sie als „legitime Durchsetzungsinstanz" bestimmte Werte und Bedeutungen als „würdig erklärt, übermittelt zu werden" und andere nicht (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 34). Es geht also weniger um die Einprägung von Werten oder Informationen an sich, als vielmehr um die Einprägung der *Legitimität* dieser Werte (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 56). Als legitime Kultur (oder Bildung) kann letztlich also nur das gelten, was über legitime Instanzen durchgesetzt und eingeprägt wird.

Legitimität erlangt die pädagogische Autorität der Vermittlungsinstanzen dadurch, dass sie eine *delegierte* Autorität ist. Damit meinen Bourdieu und Passeron nicht etwa einen expliziten Vertrag bzw. Auftrag, sondern vielmehr die sozialen Bedingungen, unter denen die pädagogische Autorität wirksam und legitim wird.

> „Jede Instanz (Vermittler oder Institution), die eine PA ausübt, besitzt die PAu nur als Sachverwalterin der Gruppen oder Klassen, bei denen sie die kulturelle Willkür nach einer durch diese Willkür definierten Durchsetzungsweise durchsetzt, d. h. als delegierte Inhaberin des Rechts auf symbolische Gewalt." (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 36, Hervorh. im Original)

Es handelt sich also vielmehr um einen „stillschweigenden Auftrag", dessen Legitimität allerdings in Bezug auf die Durchsetzungsweise, die Inhalte und die Erzieher:innen und Adressat:innen nur auf diejenige Gruppe begrenzt bleibt, die erstens der pädagogischen Handlung der Vermittlungsinstanz aufgrund ihrer mitgebrachten (d. h. in der familiären Erziehungsarbeit übermittelten) „passenden" Dispositionen folgen kann, und die zweitens am meisten von ihr profitiert, sei es in Bezug auf die Aufrechterhaltung ihrer kulturellen Werte und Interessen oder sei es in Bezug auf den (Markt-)Wert ihrer Erträge (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 38ff.).
Der Erfolg der pädagogischen Handlung (Aktion), d. h. die Verinnerlichung der dort transportierten Bedeutungen und Inhalte sowie deren Durchsetzungsweise, hängt also unmittelbar mit der kulturellen Nähe oder genauer gesagt, der *kulturellen Passung* zwischen den Dispositionen, Wertvorstellungen und Interessen der pädagogischen Empfänger und denjenigen der pädagogischen Instanz zusammen (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 43f.).
Die Verinnerlichung kultureller Werte und damit der Prinzipien einer kulturellen Willkür als Ziel der pädagogischen Aktion setzt nicht nur eine pädagogische Autorität, sondern auch eine kontinuierliche *pädagogische Arbeit* (PAr) als „Einprägungsarbeit" voraus. Mit dem Begriff der „Einprägungsarbeit" meinen Bourdieu und Passeron nichts anderes als Erziehung oder auch Sozialisation, die einen Prozess darstellt, „durch den sich in der Zeit die Reproduktion der kulturellen Willkür vermittels der Erzeugung von Habitus vollzieht, der die der kulturellen Willkür entsprechenden Praktiken produziert" (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 46).
Durch Erziehung (PAr) wird also ein Habitus erzeugt, der den kulturellen Werten und Wertvorstellungen derjenigen Gruppe angemessen ist bzw. entspricht, die die jeweilige pädagogische Instanz damit „beauftragt" hat, diese zu (re)produzieren.
Bourdieu und Passeron unterscheiden zwischen einer primären und einer sekundären pädagogischen Arbeit und damit auch zwischen einem primären und einem sekundären Habitus als den Produkten der jeweiligen pädagogischen Arbeit. Der primäre Habitus wird innerhalb der primären, d. h. familiären Erziehung erzeugt und bildet die Grundlage für die Herausbildung jedes weiteren Habitus: Er bestimmt das Niveau und den Grad der Assimilation der schulischen Inhalte und die Herausbildung des sekundären, d. h. schulisch vermittelten Habitus, der wiederum Grundlage für das Assimilationsniveau und den -grad weiterer pädagogischer Arbeit darstellt. Je nach Ausprägung des mitgebrachten Habitus (im Hinblick auf Nähe oder Distanz zum angestrebten sekundären Habitus) zielt jede weitere pädagogische Arbeit entweder auf die Konversion (Umwandlung) des Ursprungshabitus oder auf seine Bestätigung und Verstärkung (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 59).
In Bezug auf die pädagogische Arbeit unterscheiden Bourdieu und Passeron zwischen einer impliziten und expliziten Pädagogik. Mit impliziter Pädagogik ist eine eher unsystematische, unbewusste und auf die praktische Beherrschung ausgerichtete pädagogische Arbeit gemeint, die explizite Pädagogik ist hingegen eine methodisch organisierte Arbeit, die auf die Einprägung von kodifizierten, formalen Prinzipien und die Verbalisierung, Explikation und Systematisierung der praktischen Beherrschung abzielt (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 63ff.). Letzteres bezeichnen Bourdieu und Passeron als *symbolische Beherrschung*, d. *h.* die Befähigung, die Praktiken bewusst und systematisch einer logischen Kontrolle zu unterziehen, deren Vermittlung vornehmlich die Aufgabe der sekundären pädagogischen Arbeit ist (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 61f.). Am Beispiel der Sprache bzw. der Sprachbeherrschung machen Bourdieu und Passeron diesen Zusammenhang deutlich: Im Grammatikunterricht in der Schule werden nicht etwa neue linguistische Praktiken erlernt, sondern es wird der bereits vorhandenen praktischen Beherrschung von Sprache eine explizite Systematik (Deklination, Konjugation etc.) *hinzugefügt* (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 62).

Das impliziert, dass eine praktische Beherrschung bestimmter kultureller Praktiken und Techniken, die aus der primären pädagogischen Arbeit resultiert (hier zum Beispiel die Sprache), eine Voraussetzung für die sekundäre pädagogische Arbeit darstellt und diese nur in dem Grad erfolgreich sein kann, in dem es ihr gelingt, die dort erworbenen Praktiken und Techniken zu explizieren und zu systematisieren. Dies gelingt umso effektiver, je ähnlicher die in der primären Erziehung erworbenen Praktiken und die dort praktizierte Art und Weise der Vermittlung dieser Praktiken denen der sekundären Erziehung sind (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 65).

> „In Anbetracht der Delegation, die sie begründet, hat die herrschende PAr die Tendenz, sich desto vollständiger davon zu befreien, ausdrücklich die Vorbedingungen einzuprägen, die die Voraussetzung ihrer spezifischen Produktivität sind, je vollständiger die herrschende kulturelle Willkür von den legitimen Adressaten beherrscht wird, d. h. ein je größerer Teil dessen, was einzuprägen sie beauftragt ist (Kapital und Ethos), schon von der primären PAr der herrschenden Gruppen oder Klassen eingeprägt wurde." (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 65)

Mit dieser Aussage formulieren Bourdieu und Passeron schließlich die Bedingungen und Mechanismen einer traditionellen, also auf Konservierung und Perpetuierung herrschender (pädagogischer und kultureller) Werte abzielenden pädagogischen Arbeit bzw. Erziehungsarbeit, womit bereits eine Brücke zu sozialer und kultureller Reproduktion durch das Bildungssystem geschlagen ist.

Die verschiedenen Gruppen und Klassen verfügen aufgrund ihrer primären Erziehung nicht nur über verschiedene Explikationsgrade ein und derselben Praxis, sondern auch über verschiedene Formen der praktischen Beherrschung (verbal vs. manuell), die sie mehr oder weniger gut prädisponieren, einen besonderen Typ von symbolischer Beherrschung zu erwerben, der als kulturell legitim gilt. Dieser besondere Typ der symbolischen Beherrschung, der in der sekundären Erziehung eingeprägt wird, basiert auf Sprache und einem Verhältnis zur Sprache, das die Beherrschung der literarischen Verbalisierung und der wissenschaftlichen Rede favorisiert (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 67). Je größer der Anteil der Adressat:innen sekundärer pädagogischer Arbeit, die sich aus Gruppen oder Klassen rekrutieren, die eine entsprechende sprachliche Affinität durch ihre primäre Erziehung erworben haben, desto geringer die Notwendigkeit, die ihr zugrunde liegenden Prinzipien explizit zu vermitteln (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 66), die gleichzeitig die Bedingungen der Produktivität (Effektivität) der sekundären pädagogischen Arbeit darstellen. Um die Produktivität der sekundären pädagogischen Arbeit möglichst hoch zu halten, werden diejenigen ausgeschlossen, denen das entsprechende sprachliche Kapital und das entsprechende Verhältnis zur Sprache aufgrund einer weniger passförmigen primären pädagogischen Arbeit fehlt (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 67).

Die letztendlich *soziale* Eliminierungsfunktion erfüllt die sekundäre pädagogische Arbeit allein dadurch, dass sie die Vermittlung der notwendigen Kenntnisse vorenthält, was entweder zur Selbsteliminierung bestimmter Gruppen von Empfänger:innen oder zur Eliminierung durch formale Selektionsmechanismen (wie etwa Examen oder numerus clausus), die diese Eliminierung nach außen hin legitimieren, führt (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 68f.).

Um diese stillschweigenden Voraussetzungen zu rechtfertigen, bedarf es einer Ideologie, die die sozialen Produktionsbedingungen der „kultivierten Dispositionen", also des kulturellen Kapitals, negiert. Diese Funktion erfüllt Bourdieu und Passeron zufolge die Ideologie der Begabung (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 69).

Die bis hierhin formulierten Aussagen beziehen Bourdieu und Passeron schließlich auf das Bildungs- bzw. Unterrichtssystem als einer institutionalisierten Form des pädagogischen Handelns. Dabei gehen sie der Frage nach, wie eine Institution beschaffen sein muss, um die Funk-

tion der kulturellen und sozialen Reproduktion erfüllen zu können. Um dies zu leisten, muss das Unterrichtssystem zunächst „mit den Mitteln der Institution die institutionellen Bedingungen produzieren und reproduzieren", die seinen eigenen Fortbestand sichern (*Selbstreproduktion der Institution*; Bourdieu & Passeron, 1973, S. 71).
Ein institutionalisiertes Unterrichtssystem zeichnet sich Bourdieu und Passeron zufolge durch das Vorhandensein einer juristisch sanktionierten Kontrolle seiner Einprägungsergebnisse (z. B. ein Diplom) und durch einen Korpus von ständigen Spezialisten (Lehrkräfte) aus, deren Ausbildung und Rekrutierung durch spezialisierte Organisationen geregelt wird. Um die Homogenität und Orthodoxie der schulischen Botschaften zu sichern, werden nicht nur die Vermittler:innen einer homogenen Ausbildung unterzogen, sondern auch die Inhalte werden möglichst so reglementiert, homogenisiert und systematisiert (z. B. durch Lehrbücher, pädagogische Instruktionen etc.), dass individuelle Abweichungen von der „kulturellen Willkür", die das Unterrichtssystem reproduzieren soll, möglichst ausgeschlossen sind (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 74ff.). Die Legitimität der pädagogischen Autorität der Institution als *delegierte* Inhaberin des Rechts auf symbolische Gewalt gewährleistet zugleich die Legitimität der Autorität ihrer Vermittler:innen („zweistufige Delegierung der institutionellen Autorität"; Bourdieu & Passeron, 1973, S. 82). Mit steigendem Grad der Institutionalisierung pädagogischer Handlungen, die durch juristische Vorgaben bei der Rekrutierung und Ausbildung der beauftragen Vermittler:innen sowie durch den Einsatz von Kontroll- und Standardisierungsinstrumenten gekennzeichnet ist, werden die der Delegation zugrundeliegenden Kräfteverhältnisse „unkenntlich" gemacht (bzw. verschleiert), da es den Anschein erzeugt, als würde die Institution, indem sie die ihr übertragenen pädagogische Autorität juristisch und formal begründen kann, autonom und damit neutral handeln (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 83ff.).
Die Selbstreproduktion des Systems wird zudem dadurch gesichert, dass es selbst das Monopol über die Ausbildung bzw. Produktion seiner Vermittler:innen besitzt (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 78). Ihr symbolischer und ökonomischer Wert hängt also unmittelbar von der Institution ab, deren Produkte sie sind, was wiederum dazu führt, dass sie „darauf hinarbeiten, durch ihre pädagogische Praxis die Bildung zu reproduzieren, deren Produkte sie sind", und damit einen Markt reproduzieren, „auf dem sie ihren vollen Wert besitzen" (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 79). Die Illusion der Autonomie des Unterrichtssystems, das unabhängig von den objektiven Kräfteverhältnissen, d. h. neutral agiert, tritt Bourdieu und Passeron zufolge nirgendwo deutlicher zu Tage, als bei der Verbeamtung des Lehrkörpers, indem die Lehrenden nicht etwa von seinen „Kunden", sondern vom Staat (bzw. der Universität) entlohnt werden (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 85).
In ihrem Entwurf der Theorie der symbolischen Gewalt legen Bourdieu und Passeron die Bedeutung des Unterrichtssystems für die kulturelle und soziale Reproduktion gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse auf theoretischer Basis dar. Anschaulich werden die oben formulierten Zusammenhänge allerdings erst durch Bourdieus und Passerons (1971) bildungssoziologische Untersuchungen zur Chancen(un)gleichheit im französischen Bildungssystem, die die Grundlage für den Entwurf der Theorie der symbolischen Gewalt bildeten.

2.2.2 Die Illusion der Chancengleichheit: Kulturelle Passung als Privileg

> „Da das System nicht explizit liefert, was es verlangt, verlangt es implizit, daß seine Schüler bereits besitzen, was es nicht liefert" (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 126).

In ihren Anfang/Mitte der 1960er Jahre durchgeführten und publizierten Untersuchungen zur Chancenungleichheit im französischen Bildungswesen stellen Bourdieu & Passeron (1971) u. a.

fest, dass die Chance eine Hochschule oder eine prestigeträchtige Bildungseinrichtung zu besuchen, je nach sozialer Herkunft bzw. Klassenlage variiert (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 19ff.). Diese Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung führen Bourdieu und Passeron in erster Linie auf das unterschiedliche Ausmaß an „Affinität zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen des Bildungswesens oder dessen Erfolgskriterien" (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 40) zurück und damit auf die je nach sozialer Herkunft unterschiedliche Ausstattung mit „kulturellem Erbe" (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 38), das heißt auf Unterschiede in der kulturellen Passung zum Bildungssystem.

Zu dem kulturellen „Erbe" zählen alle (kulturellen) Wissensbestände, Fertigkeiten und Gewohnheiten sowie Einstellungen, die in der Schule und im Studium direkt oder indirekt von Nutzen sein können: angefangen mit der Vertrautheit im Umgang mit Kunst und Kultur, über die Beherrschung eines Instrumentes oder den regelmäßigen Besuch von Museen und Theatern, die Kenntnis bestimmter Berufe und Studienfächer und der damit verbundenen Berufsaussichten bis hin zur Beherrschung der Unterrichts- bzw. Bildungssprache (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 35ff.). Diese kulturellen Erfahrungen sind bei Angehörigen verschiedener Klassen unterschiedlich ausgeprägt und bewirken „entsprechend dem sozialen Milieu, die Vorstellung vom Studium als einer ‚unerreichbaren', ‚möglichen' oder ‚normalen' Zukunftsaussicht" (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 22, Hervorh. im Original).

Doch nicht nur der Besuch einer höheren oder prestigeträchtigen Bildungseinrichtung hängt von der sozialen Herkunft bzw. von den kulturellen Hindernissen ab, sondern auch die Einstellung zum Studium sowie auch die Art und Weise der Teilhabe an den dort stattfindenden Bildungsprozessen (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 32ff.). Denn auch innerhalb der Hochschule zeigen sich „signifikante Unterschiede im Verhalten und in den Fähigkeiten zwischen Studenten verschiedener sozialer Herkunft (...), obwohl sie sämtlich fünfzehn bis zwanzig Jahre lang der homogenisierenden Wirkung der Schule ausgesetzt waren. Hinzu kommen die vielfältigen und oft indirekten Wege, auf denen das Bildungswesen Kinder aus unterprivilegierten Klassen eliminiert" (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 28). Bourdieu und Passeron folgern daraus, dass diejenigen, die es dennoch an die Hochschule schaffen, es entweder ihrer außergewöhnlichen Anpassungsfähigkeit oder einem besonders günstigen familiären Umfeld verdanken müssen (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 41).

Vor allem die Beherrschung der im Bildungssystem verwendeten Sprache bzw. ein kompetenter und (selbst-)sicherer Umgang mit ihr stellt eine stillschweigende Voraussetzung für die Teilhabe an institutionalisierten Bildungsprozessen dar (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971, S. 31). Dabei gehen Bourdieu und Passeron zunächst davon aus, dass insbesondere die sprachlichen Anforderungen des Bildungswesens, nicht nur in Bezug auf den geforderten Wortschatz und die Komplexität, sondern auch in Bezug auf die Einstellung zur Sprache eine unterschiedliche Distanz zu dem Sprachgebrauch der einzelnen Herkunftsklassen aufweisen, die sich u. a. in stilistischen Besonderheiten manifestiert (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 111f.) und auf ein unterschiedliches Verhältnis zwischen Mutter- und Bildungssprache verweist: der „Zwang eines ausschließlich schulmäßigen Erlernens der Bildungssprache" versus die „Leichtigkeit unmerklicher Assimilation der kulturellen Anspielungs- und Gesellschaftssprache" (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 114).

Die unterschiedliche Distanz zur Bildungssprache und die damit verbundene unterschiedliche Art des Erwerbs dieser Sprache bestimmen auch die Einstellung zur Bildung. Hier liegt Bourdieu und Passeron (1971) zufolge die Wurzel für die mehr oder weniger subtilen Unterschiede zwischen den einzelnen Milieus in ihrer Einstellung zur und Teilhabe an Bildung, denn während

für die einen Bildung und hohe Kultur mit der Mühelosigkeit und Leichtigkeit eines Erbes verbunden sind, bedeutet Bildungserwerb für die anderen „eine teuer bezahlte Eroberung" (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 42).

Während in Familien der privilegierten Gesellschaftskreise die geforderten Fertigkeiten allein schon durch den klassenspezifischen Kulturkonsum auf eine diskrete und eher indirekte Art und Weise, „fast wie durch Osmose" (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 33) vermittelt werden, stellt für Kinder der unteren Gesellschaftsschichten die Schule die einzige Instanz dar, die ihnen Zugang zur Bildung und Kultur gewährt. Um ihren Rückstand aufzuholen, sind sie auf die Techniken, Rezepte und Begriffe angewiesen, die ihnen ausschließlich in der Schule vermittelt werden und müssen zudem einen besonderen Eifer und eine überdurchschnittliche Anstrengungsbereitschaft an den Tag legen.

Doch gerade diese Art des Bildungserwerbs und der Teilhabe an Kultur wird durch das Bildungssystem selbst als „schulmäßig" abgewertet „zugunsten einer ererbten Kultur (...), welche ohne die Spuren vulgärer Anstrengung durch die Attribute der Leichtigkeit und Grazie besticht" (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 39, ähnlich: S. 121).

Die durch das Bildungssystem und die intellektuelle Elite am meisten honorierte Bildung ist also gerade nicht die, die primär in der Schule erworben wird (und zudem mit Anstrengung und Fleiß verbunden war), sondern diejenige, die quasi nebenher, vor allem im familiären Umfeld, erworben wurde (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 126).

Der Ideologie der Begabung folgend, werden damit soziale Privilegien „in individuelle Begabung oder persönlichen Verdienst" (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 85) umgedeutet und durch (vermeintlich) demokratische Prüfungs- und Ausleseverfahren legitimiert, indem alle Kandidat:innen ungeachtet ihrer Herkunft die (vermeintlich) gleichen Chancen erhalten, zu bestehen. Doch handelt es sich hierbei allenfalls um eine formale Chancengleichheit, die einer realen Gerechtigkeit widerspricht, weil hier nicht etwa der tatsächliche Verdienst, also der Bildungserfolg gemessen an seinem Ausgangspunkt oder gemessen an den überwundenen sozialen Hindernissen, bewertet wird, sondern nur das Ausmaß der jeweils erreichten Bildung zu einem bestimmten Zeitpunkt (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 83). Erschwerend kommt hinzu, dass die unterprivilegierten Schichten bzw. Milieus in Unkenntnis ihrer sozial bedingten Benachteiligung und deren Mechanismen nicht gegen die schulischen Urteile opponieren und damit selbst zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten beitragen (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 87).

Die Reproduktion der sozialen Ungleichheit der Bildungschancen vollzieht sich jedoch nicht allein durch formale Ausleseverfahren (sie wird dadurch allenfalls legitimiert), sondern durch mehr oder weniger verborgene Mechanismen innerhalb des konkreten pädagogischen Geschehens.

Diese Mechanismen manifestieren sich Bourdieu und Passeron zufolge auf mehreren Ebenen: (1) in der pädagogischen Kommunikation durch die Verwendung von Sprache, (2) in dem Verhältnis zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen (bzw. Professor:innen und Student:innen) und schließlich (3) in der unterschiedlichen Einstellung zur Bildung bzw. zum Studium.

Im Hinblick auf die Verwendung von Sprache in der pädagogischen Kommunikation analysieren Bourdieu und Passeron die Kommunikation zwischen Professor:innen und Student:innen und arbeiten auf dieser Grundlage heraus, dass sich die *„professorale Sprache"* (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 98) durch eine Art der Sprachverwendung auszeichnet, die von Fachbegriffen, Doppelsinnigkeiten und Anspielungen geprägt ist, die nur der/die entsprechend vorgebildete Student:in verstehen kann. Ihnen zufolge dient der Sprachduktus einerseits der Herstellung und Erhaltung der Distanz zwischen Professor:innen und Student:innen und andererseits der Zurschaustellung und Betonung der eigenen Begabung und Virtuosität und der Selbstvergewisse-

rung als intellektuelle Elite. So betrachtet ist die professorale Sprache ein Mittel der Distinktion, vor allem gegenüber denjenigen Student:innen, die der intellektuellen Elite nicht angehören oder eben „fehl am Platze" sind (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 98ff.).

Die Studierenden ihrerseits spielen das „Spiel" mit, selbst um den Preis des Nichtverstehens, denn die Offenbarung ihres Nichtverstehens wäre zugleich das Eingeständnis der mangelnden Begabung oder Unfähigkeit, was dem fehlenden Anrecht gleich käme, überhaupt studieren zu dürfen (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 107).

Dass dieses in aller erster Linie sprachliche Missverständnis in der pädagogischen Kommunikation toleriert und aufrecht erhalten wird, liegt Bourdieu und Passeron zufolge in der Funktion des Bildungssystems, das durch die Vergabe von Bildungszertifikaten auf (vermeintlich) demokratischen Wege zum einzig legitimen Instrument des Statuserhalts oder des sozialen Aufstiegs wird und als solches die Macht hat, eine sprachliche Norm durchzusetzen, die weitgehend der der oberen Klassen entspricht (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 110). Die Anerkennung der legitimierenden Funktion des Bildungssystems und das eigene Selbstverständnis der Studierenden, aufgrund der eigenen Begabung oder des eigenen Verdienstes zu der auserwählten Gruppe der (zukünftigen) intellektuellen Elite zu gehören (oder gehören zu wollen), führen konsequenterweise zur widerspruchslosen Anerkennung der dort geltenden Regeln sowie derjenigen, die diese kulturellen Werte verkörpern (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 56).

Das oben beschriebene „Einverständnis im Missverständnis" (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 96) konstituiert die asymmetrische Beziehung zwischen den Professor:innen und den Student:innen, die die Rolle des Studierenden in erster Linie auf die passive Rezeption des professoralen Wissens beschränkt, da sie „keinerlei Mitspracherecht in der „Produktion" oder der Vermittlung des Wissens" haben (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 50). Die Passivität der Studierenden dient auch hier der Wahrung der Interessen beider Parteien: Erstere müssen sich bzw. ihre Unwissenheit oder ihr Unverständnis nicht „offenbaren" und der/die Professor:in wird nicht mit Ansprüchen oder überraschenden Widersprüchen konfrontiert (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 100).

Zum anderen mündet das pädagogische Missverständnis in der irrationalen Verkennung der eigenen Situation als „Auszubildende" und „Lehrende" zugunsten einer idealistischen Vorstellung vom Studium als zweckfreie intellektuelle Arbeit.

Mit der Mystifizierung des Studiums als zweck- und zwangfreies Selbststudium und als schöpferische Tätigkeit geht die Ablehnung alles schulmäßigen und methodisch-rezepthaften einher, wie etwa der Vermittlung und Aneignung von effektiven Arbeitstechniken oder Instrumenten des zielgerichteten Studierens (Bourdieu & Passeron, 1971, 78ff.), was bei den Studierenden das Gefühl der Ohnmacht und Willkür verstärkt und sie nur noch mehr an die Ideologie der Begabung bindet.

Vor allem die Studierenden der unteren Klassen werden durch die praktizierte Art und Weise der Lehre, die auf bestimmten Fähigkeiten und Vorkenntnissen stillschweigend aufbaut, am meisten benachteiligt. Doch nicht nur die Art und Weise der Vermittlung benachteiligt diese Gruppe der Studierenden, sondern auch die Wahl der Inhalte und der Methoden, die kaum ihren milieubedingten beruflichen Interessen und Erwartungen entsprechen (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 69).

Denn durch die gegenseitige „Anerkennung der eigenen Begabung" (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 74) und das Verständnis von Studium als freie, schöpferische Arbeit und als ein „intellektuelles Spiel" (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 69), verliert sich der rationale Sinn des Studiums als Berufsvorbereitung und führt dazu, dass eine solchermaßen (zweck)rationale, also auf einen Beruf ausgerichtete Haltung abgewertet wird.

Bourdieu und Passeron (1971) zufolge hängt auch der Grad des Einlassens auf das „intellektuelle Spiel" von der sozialen Herkunft ab oder vielmehr von der wahrgenommenen Sicherheit der beruflichen Zukunft. Student:innen aus unteren Klassen sind Bourdieu und Passeron zufolge eher von der Sorge um ihre beruflichen Aussichten betroffen (ebd., S. 69) und sind in der Antizipation ihrer objektiv geringeren Chancen zum Eintritt in einen (prestigeträchtigen) Beruf zu einer realistischeren Berufsplanung gezwungen. Das Studium ist für sie vor allem ein Mittel des sozialen Aufstiegs und dient der Berufsvorbereitung, was zu einer größeren inneren Abhängigkeit vom Studium führt, im Gegensatz zu Studierenden aus privilegierten Familien.

> Da die Einstellung der Studenten zu ihrer Zukunft, und das heißt zu ihrem Studium, von den objektiven Chancen zum Hochschulbesuch in ihrer Klasse abhängt, können sich die Studenten aus Oberklassen mit vagen Plänen begnügen, weil das Studium in ihrem Milieu und ihren Familien eine Selbstverständlichkeit ist und keine besondere Eigenentscheidung verlangt. Die Studenten der unteren Klassen dagegen können nicht umhin, sich über ihr Tun zu befragen, weil sie nie vergessen werden, dass sie es hätten nicht tun können. (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 78)

Die Bedeutung des Studiums und die Herangehensweise an das Studium sind demzufolge je nach Herkunft von einer anderen „Ernsthaftigkeit", einem anderen Verhältnis zur Rationalität und einer anderen (Selbst)Sicherheit geprägt (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 69). So legen Studierende aus privilegierten Familien ein Studierverhalten an den Tag, das von einer höheren Selbstsicherheit oder gar Gleichgültigkeit geprägt ist, da für diese Gruppe das Studium kein wirkliches Risiko darstellt (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 66). Aufgrund der kulturellen Nähe ihrer Herkunftsfamilie zum Bildungssystem schätzen Student:innen aus höheren Gesellschaftsschichten des Weiteren auch ihre (akademischen) Fähigkeiten und Begabungen höher ein als diejenigen anderer Herkunft (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 34), obwohl doch gerade die am stärksten von schulischer Selektion betroffene Gruppe ihr „Überleben" im Bildungssystem offensichtlich ihren herausragenden schulischen Leistungen zu verdanken hat.
Gleichzeitig sind gerade diese Studierenden, die aus der Unkenntnis der Mechanismen eigener Benachteiligung durch ein Bildungssystem, welches der Ideologie der Begabung gehorcht, dieser am meisten ausgeliefert und „weit davon entfernt, ihr eine andere Vorstellung von Bildungserfolg entgegenzusetzen, [sodass sie; Anm. d. Verf.] sich diesen Essentialismus der oberen Klassen zu Eigen machen und ihre Benachteiligung als persönliches Schicksal erleben" (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 85). Die damit einhergehende geringere subjektive Erfolgserwartung führt letztlich zur Selbsteliminierung aus dem (höheren) Bildungssystem (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 100f.). Weitere Eliminierungs- und Verdrängungsmechanismen zeigen sich darin, dass Studierende aus unteren Schichten häufiger bestimmte, weniger prestigeträchtige Fachrichtungen bevorzugen (wie z. B. Geistes- oder Naturwissenschaften), die Bourdieu und Passeron als „erzwungene Wahl" bezeichnen (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 17), oder indem sich im Studienverlauf Unsicherheiten, Verzögerungen oder Stagnationsphasen zeigen (vgl. Bourdieu & Passeron, 2007, S. 11 und S. 18).
Vor dem Hintergrund dieser Analysen fordern Bourdieu und Passeron ein demokratisches Bildungswesen, um „einer möglichst großen Zahl von Individuen in möglichst kurzer Zeit Gelegenheit zum möglichst vollständigem Erwerb möglichst vieler der Fähigkeiten zu geben, die zu einem bestimmten Zeitpunkt akademische Bildung bedeuten" (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 90). Um dies zu gewährleisten, sei eine Abkehr von einer „traditionellen" Unterrichtsweise notwendig, also einer Unterrichtsweise, die „den bereits Bekehrten predigt" (Bourdieu, 2001, S. 23), zugunsten einer „rationalen Pädagogik", die die Verringerung der sozialen Ungleich-

heiten durch eine entsprechende methodische und inhaltliche Ausrichtung des Unterrichtes anstrebt (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 88ff.).
Dazu zählen sie die explizite und schrittweise Vermittlung von intellektuellen Techniken und methodischem Lernen durch die Schule, da die Schule für die (durch ihre Herkunft bzw. familiäres Umfeld) am stärksten Benachteiligten zugleich die einzige Instanz ist, in der sie dies erlernen können. Damit verbunden sind ein Abschied von der Ideologie der Begabung und die Einsicht bzw. vielmehr das offene Eingeständnis, dass es möglich ist, Fähigkeiten wie sprachliches Ausdrucksvermögen, durch Übung zu erwerben. Ebenso zu verabschieden ist das Ideal einer lernenden Person, die ihr Lernen größtenteils autonom organisiert und in der Lage ist, sich Wissen eigenständig und systematisch zu erschließen (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 89).
Eine Rationalisierung der Schule und des Unterrichtes beinhaltet des Weiteren die Analyse der verschiedenen Unterrichtsformen und der didaktischen Mittel der Lehrenden im Hinblick auf ihre Zweckmäßigkeit und Angemessenheit, die Berücksichtigung der beruflichen und bildungsbezogenen Ziele sowie die Offenlegung der Anforderungen und Beurteilungskriterien (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 89f.). Den Schüler:innen (und Student:innen) müsse es möglich sein, ihre pädagogischen Interessen vorzubringen und die Vermittlung bestimmter Inhalte und Fähigkeiten einzufordern. Dies ist nicht ohne weiteres zu erwarten, weil – wie Bourdieu und Passeron in ihren Analysen zum pädagogischen Verhältnis von Professor:innen und Studierenden zeigen – auch dieses je nach sozialer Herkunft variiert (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 89).
Bourdieu und Passeron warnen jedoch ausdrücklich davor, der Versuchung zu erliegen, die sozial bedingten Unterschiede in der Ausstattung mit kulturellem Kapital als Rechtfertigung für ein Verzicht auf die formalen Anforderungen des Bildungssystems zu benutzen, oder zu fordern, die unterschiedlichen Bildungskulturen der Klassen als gleichwertig zu betrachten, denn damit wären die Ungleichheiten nicht etwa beseitigt, sondern nur noch einmal festgeschrieben (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 101). Die einzig richtige Konsequenz kann aus ihrer Sicht nur eine pädagogische sein, und zwar „die Berücksichtigung tatsächlich bestehender Ungleichheiten in dem *eigentlichen Unterricht*“ (Bourdieu & Passeron, 2007, S. 98, Hervorh. im Original), womit implizit die Schaffung einer kulturellen Passung zwischen den ungleichen Voraussetzungen und den (hoch-)schulischen Anforderungen gemeint ist.
Diese ersten programmatischen Ausführungen bezeichnet Bourdieu selbst später als „noch etwas naiv“ (Bourdieu & Schwibs, 1985, S. 389). In „Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft“ des Collège de France (1985), sowie in „Grundsätze für eine Reflexion der Unterrichtsinhalte“ (Bourdieu, 2001, S. 153), an deren Erarbeitung Bourdieu maßgeblich mitgewirkt hat, werden die zur Modernisierung und Demokratisierung des Bildungswesens notwendigen Maßnahmen in Bezug auf ihre bildungspolitische und praktisch-pädagogische Umsetzung umfassender und konkreter benannt.

2.3 Bourdieus „bösartiger Blick“ – Zusammenfassung und zentrale Einwände

> „(…) Bourdieus Analysen stellen eine doppelte Provokation dar, die häufig von Pädagogen als doppelte Beleidigung wahrgenommen wird. Es ist einerseits die Provokation durch Aufklärung und Objektivierung, die mit schmerzlichen Desillusionierungen verbunden sein kann. Und es ist andererseits die fundamentale Provokation durch die Wahrnehmung der Kontingenz selbst, der Zufälligkeit, Situativität, Unberechenbarkeit und Unsteuerbarkeit der gesellschaftlichen Praxis und auch der pädagogischen Praxis in ihr, die die Aussicht auf eine aktive, zielgerichtete und erfolgreiche pädagogische Einflussnahme vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse und Kämpfe als sehr unwahrscheinlich und den Pädagogen selbst als interessierten Akteur in den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen erscheinen lässt. Für pädagogische Größenphantasien bleibt da wenig Raum.“ (Liebau, 2006, S. 56)

> Bourdieu zufolge erfüllt schulische Bildung die Funktion einer kulturellen Integration, indem sie auf die Vermittlung von sprachlichen und intellektuellen Mustern abzielt, die als Dispositionen, Denkschemata und Aneignungsmuster für Zukünftiges dienen, indem sie die Methoden des Denkens strukturiert und Organisationsprinzipien des Wissens liefert (Bourdieu, 2001, S. 84ff.).

Die Art und Weise der Vermittlung und die Ordnung bzw. Strukturierung des Wissens (z. B. Einteilung in Denkschulen oder Gattungen, chronologische Vorgehensweise etc.) in der Schule prägen die Vorstellung davon, was legitime Bildung ist und wie der legitime Umgang mit dem kulturellen Erbe zu sein hat. In dem Maße, in dem die Schule als einzige legitime Institution mit der Weitergabe des kulturellen Erbes beauftragt ist, muss sie die Art und Weise seiner Vermittlung organisieren, das heißt, sie muss „die von ihr übermittelten Momente der Kultur einer Programmierung unterziehen, die deren methodische Weitergabe erleichtert" (Bourdieu, 2001, S. 95). Sie muss also eine Auswahl dessen treffen, was *wert* ist vermittelt zu werden, es klassifizieren und systematisieren.
So wie der Habitus ein Ensemble von interiorisierten Mustern und Dispositionen darstellt, lässt sich auch für den schulischen Unterricht postulieren, dass er ein ebensolches Ensemble von Denkschemata und -gewohnheiten erzeugt, das als Auswahlprinzip für alle später anzueignenden Muster dient (Bourdieu, 2001, S. 90). Diesen spezifischen, d. h. *gebildeten* Habitus bezeichnen Bourdieu und Passeron in ihrem Entwurf der Theorie der symbolischen Gewalt auch als sekundären Habitus (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 59). Entsprechend dem Habitus, der immer nur im Verhältnis zu dem jeweiligen Feld betrachtet werden muss, ist somit auch „das Verhältnis eines Individuums zu seiner Bildung (…) fundamental abhängig von den Bedingungen, unter denen es sie erworben hat" (Bourdieu, 2001, S. 99).
Das heißt gleichzeitig, dass für diejenigen Individuen oder Gruppen, die den Zugang zur Bildung und Kultur weitestgehend über die Institution Schule erhalten, der dort gelehrte Umgang mit Kultur und die Art des Bildungserwerbs zugleich die einzig möglichen und denkbaren sind. Dieser Aneignungsstil bzw. ein solches Verhältnis zu Bildung wird allerdings als „schulmäßig" abgewertet. Der „wahre" (und damit legitime) Wert der inkorporierten Bildung bemisst sich nämlich nach dem Grad der Vertrautheit mit den kulturellen Codes, die ihr zugrunde liegen und die gerade nicht in der Schule erworben werden, sondern in der vorschulischen Erziehungsarbeit. Und so, wie der Habitus nur in dem Feld am besten, d. h. am „unsichtbarsten" performiert, zu dem die vorhandenen Denk- und Handlungsschemata kongruent sind, haben es in der Schule diejenigen am leichtesten, deren mitgebrachten Voraussetzungen und Dispositionen der dort angestrebten Bildung bereits am besten entsprechen. Damit ist die Ebene der kulturellen Passung zwischen Habitus und (schulischem) Feld angesprochen.
Diese Passung, die auf dem eigentlich ererbten kulturellen Kapital basiert, wird im Bildungssystem gemäß der vorherrschenden Ideologie der Begabung in persönlichen Verdienst umgedeutet und nach vermeintlich neutralen Kriterien honoriert oder geht im Falle einer „Nicht-Passung" mit einer (Selbst-)Eliminierung aus dem Bildungssystem einher. Genauso wie der Erfolg wird auch die (Selbst-)Eliminierung individualisiert, indem sie der (fehlenden) Begabung oder dem (fehlenden) Willen zugeschrieben wird, so dass es sogar für die Akteure selbst gerecht erscheint und Sinn ergibt, in diesem Feld nicht mehr mitzuspielen (oder mitspielen zu dürfen). Damit werden aber die sozialen Produktionsbedingungen von ungleichen Voraussetzungen verschleiert und legitimiert.
Dass Bourdieus Analysen zum Bildungswesen und seine Forderungen zu dessen Gestaltung sowie zur Gestaltung der Unterrichtsinhalte nichts an Aktualität eingebüßt haben (auch Bre-

mer, 2008), zeigen die bildungspolitischen Bestrebungen der vergangenen Jahre im deutschen Bildungssystem (z. B. KMK & GWK, 2012) sowie die anhaltende Rezeption seines Werkes im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Kontext, sowohl national (etwa Bauer, 2002, 2012; Engler & Krais Beate, 2004; Büchner & Brake, 2006; Friebertshäuser, Rieger-Ladich & Wigger, 2006; Schmitt, 2010; Kramer, 2011; Brake, Bremer & Lange-Vester, 2013; Helsper, Kramer & Thiersch, 2014; Lange-Vester & Sander, 2016; Rieger-Ladich & Grabau, 2017), als auch international (z. B. Reay et al., 2004; Zembylas, 2007; Scott, 2012; Yang, 2014; Gale & Lingard, 2015; Costa & Murphy, 2015; Watkins, 2018; Costa, Burke & Murphy, 2019).

Allerdings muss konstatiert werden, dass dies nicht von Anfang an der Fall war, im Gegenteil: Die Rezeption der Bourdieuschen Theorie und seiner Konzepte im erziehungswissenschaftlichen Kontext ist zunächst nur zögerlich vonstattengegangen (Rieger-Ladich, 2005; Liebau, 2006; Kramer, 2011; Bauer, 2012; Fröhlich & Rehbein, 2014). Insbesondere im erziehungswissenschaftlichen Diskurs sahen sich seine Ausführungen zur kulturellen Willkür und zur Reproduktionsfunktion des Bildungssystems sowie zur Funktionsweise des Habitus schnell mit dem Vorwurf eines „bösartigen Blicks“ (Honneth, 1984, S. 150; vgl. auch Rieger-Ladich, 2005, S. 284) konfrontiert und wurden als „doppelte Provokation“ empfunden (Liebau, 2006, S. 56). Denn sofern das Bildungssystem lediglich in seiner Funktion als legitime Instanz einer sozialen Reproduktion und der Durchsetzung kultureller Willkür betrachtet und der Habitus als ein mechanisch-deterministisches Erzeugungsprinzip von sozialer Wirklichkeit verstanden werden, berührt dies unmittelbar das professionelle Selbstverständnis der im pädagogischen und akademischen Feld Tätigen, da ihnen damit einerseits nur die Funktion der Reproduzenten zugesprochen und andererseits jegliche pädagogische Handlungs- und Veränderungsmöglichkeit abgesprochen wird[5] (Rieger-Ladich, 2005; Liebau, 2006). So (miss)verstanden und damit unter den Verdacht des Determinismus und Fatalismus geraten, fanden die Bourdieuschen Konzepte in der Folge im pädagogischen (genauer gesagt: schulpädagogischen) Kontext kaum Beachtung, obwohl seine Überlegungen zu einer „rationalen Pädagogik“ durchaus Anhalts- und Anschlusspunkte geboten hätten (Liebau, 2006).

Die Liste der kritischen Einwände bis hin zur Infragestellung des gesamten Theoriegebäudes, der zentralen Begriffe sowie der erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Position ist lang (überblicksartig Rieger-Ladich, 2005; Kramer, 2011; Fröhlich, Rehbein & Schneickert, 2014), daher werden im Folgenden – neben den bereits genannten – vor allem diejenigen Kritikpunkte aufgegriffen, die sich auf Bourdieus reproduktionstheoretischen Ansatz im Kontext von Bildung und Erziehung beziehen.

Ein grundlegender Kritikpunkt bezieht sich auf die Schwierigkeit der Operationalisierung der zentralen Begriffe, z. B. des Habitusbegriffes (Rademacher & Wernet, 2014) sowie des komplexen Modells der Relationierungen zwischen dem Bildungssystem und der Klassenstruktur (Kramer, 2011, S. 109). Dies erschwere die Falsifizierung der Bourdieuschen Annahmen oder mache sie gar unmöglich (Fröhlich, Rehbein & Schneickert, 2014, S. 401). Und insbesondere für seine frühen bildungssoziologischen Arbeiten kann der Vorwurf einer Vermischung von deskriptiven mit normativen Aussagen (Fröhlich, Rehbein & Schneickert, 2014, S. 401) durchaus als berechtigt angesehen werden. Doch ist dieser Kritikpunkt für eine Disziplin, die sich ohnehin an normativen Bezugspunkten wie Subjekt, Autonomie und Emanzipation orientiert, nicht der entscheidende.

5 Bourdieu selbst führt die z. T. ablehnenden Reaktionen auf seinen Habitus-Begriff auf dessen Kollision mit der „Illusion der Selbstbestimmung“ zurück, die vor allem bei Intellektuellen besonders stark ausgeprägt sei (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 167).

Die Kritik eines allzu pauschalisierenden und homogenisierenden Blickes auf das Bildungssystem (Rieger-Ladich, 2011, S. 79) sowie der fehlenden Veränderungs- und Handlungsperspektiven in der „Theorie der symbolischen Gewalt", insbesondere in Richtung der Kompensation sozialer Ungleichheit, dürfte hier schwerer wiegen (Kramer, 2011, S. 79f.). So kritisiert bereits Liebau (1987), bezugnehmend auf Bourdieus und Passerons Entwurf einer rationalen Pädagogik (1971) und die Collège de France-Vorschläge (1985), die dortige funktionalistische Auffassung von Bildung, bei der die Möglichkeit der Selbst-Entwicklung und autonomen Selbstverwirklichung des Individuums unberücksichtigt bleibe (Liebau, 1987, S. 152), sowie die dort fehlende Perspektive der pädagogischen Praxis in Interaktion und praktischen Handeln (Liebau, 1987, S. 150)[6].
Ebenfalls lässt sich die Annahme einer universell geltenden und qua institutioneller Zugehörigkeit gegebenen pädagogischen Autorität der schulischen Akteure zumindest dort in Frage stellen, wo Lehrkräfte mit Schüler:innen konfrontiert werden, die der herrschenden Willkür der Schule fremd gegenüber stehen (Kramer, 2011, S. 81). Ferner wird immer wieder ein Desiderat mikrosoziologischer Untersuchungen im schulischen Feld, d. h. die fehlende Analyse konkreter schulischer Praktiken, konstatiert (u. a. Alkemeyer & Rieger-Ladich, 2008, S. 108; Kalthoff, 2011, S. 115; Rieger-Ladich, 2018, S. 413)
Weitere häufig geäußerte Kritik bezieht sich auf die fehlende sozialisationstheoretische Fundierung des Habituskonzeptes, die damit einhergehende fehlende Entwicklungs- und Transformationsperspektive sowie die fehlende Untersuchung familiärer und schulischer Sozialisationsprozesse, z. B. im Hinblick auf die Transmission kulturellen Kapitals (Liebau, 1987; Bauer, 2012; Brake & Büchner, 2006; Büchner & Brake, 2006). Vor allem das Fehlen eines „gehaltvollen Subjektbegriffes" (Rieger-Ladich, 2005, S. 285) oder auch die durch das dialektisch angelegte Verhältnis zwischen Habitus und objektiven Lebensbedingungen implizierte „Entthronung des souveränen Subjektes" (Höhne, 2013, S. 266) haben im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vielfältige kritische Reaktionen hervorgerufen (Liebau, 2006; Höhne, 2013).
Auch Bourdieus allzu grobes Sozialstrukturmodell mit der Unterteilung in drei Klassenfraktionen ist angesichts des gesellschaftlichen Wandels und der zunehmenden Umstellung auf kulturelles Kapital als nicht mehr zeitgemäß kritisiert worden, insbesondere sei hier eine stärkere horizontale Differenzierung von Nöten (u. a. Vester, 2004, S. 28ff.; Bauer, 2012, S. 163f.; vgl. auch Kapitel 2.4.3). Hinzu komme eine mangelhafte Theoretisierung gesellschaftlicher Transformationsprozesse und kultureller Dynamik, die in einem nicht überwundenen Strukturalismus begründet liege (vgl. Kramer, 2011, S. 27f.; auch Rieger-Ladich, 2018, S. 406 in Bezugnahme auf Rancière, 2010).
Hier schließt auch die von Rieger-Ladich (2011) formulierte Kritik hinsichtlich der Grenzen der Theorie der symbolischen Gewalt an. Bezugnehmend auf die These der Pluralisierung und Modernisierung moderner Gesellschaften konzediert er:

> „[…], dass die Diversifizierung der gesellschaftlichen Milieus stetig voranschreitet und es immer schwerer fällt, jene Instanzen auszumachen, die noch erfolgreich eine gesellschaftsweite Definitionshoheit für sich markieren können." (Rieger-Ladich, 2011, S. 82)

Die Entstehung und Etablierung von vielfältigen Spezialkulturen und -diskursen führe dazu, dass Fragen nach *der* legitimen Kultur immer schwerer zu beantworten seien, so dass auch die

6 Diesem Einwand ist nur bedingt zuzustimmen: In Bourdieus und Passerons „Illusion der Chancengleichheit" wird im Gegenteil sehr ausführlich auf die pädagogische Praxis und Kommunikation eingegangen, wenn auch „nur" in Bezug auf die Hochschule (vgl. Kap. 2.2.2). Allerdings, und hierin ist Liebau zuzustimmen, finden diese empirisch gewonnenen Erkenntnisse nur sehr spärlich Eingang in das „Plädoyer" und so gut wie gar nicht in die „Vorschläge".

hegemoniale Funktion des Bildungssystems inklusive seiner Inhalte angesichts „neuer symbolischer Universen" (Rieger-Ladich, 2011, S. 83) in Frage gestellt werden könne, was allerdings aufgrund seiner zentralen Stellung als Zuteilungsinstanz für Bildungskapital im Moment eher als unwahrscheinlich erscheint.
Zudem gehe mit einer an den Prämissen der symbolischen Gewalt orientierten Forschung die Gefahr von Essentialisierung und Paternalismus einher[7], sofern sie nicht offen bzw. irritationsfähig genug angelegt (Bourdieu, 1988/2014; Rieger-Ladich, 2018) und nicht sensibel genug sei für die eigene Rolle bzw. den eigenen Beitrag zur Herstellung und Festschreibung symbolischer Herrschaftsverhältnisse (Rieger-Ladich, 2011, S. 84f.). Mit dieser Kritik sah sich auch Bourdieu selbst sehr früh konfrontiert, was Rieger-Ladich zufolge dazu führte, dass er seinen Forschungsstil überdachte und daraufhin die beteiligten Akteur:innen (wieder) zu Wort kommen ließ (Rieger-Ladich, 2018, S. 406ff.). Diese Zugangsweise, die insbesondere von dem Paradigma des „Verstehens" geleitet ist, findet ihren Höhepunkt in „*Das Elend der Welt*" (Bourdieu et al., 1998), das sich – wie der Untertitel verrät – mit dem „alltäglichen Leiden an der Gesellschaft" befasst und aus Interviewstudien besteht. Hier werden u. a. auch Akteur:innen des pädagogischen Feldes, sowohl Lehrer:innen als auch Schüler:innen und Absolvent:innen, befragt, um „den verdeckten Formen der Ausgrenzung, […] Praktiken der institutionellen Diskriminierung wie auch […] Effekte[n] der zunehmenden Autonomisierung der Schule" nachzuspüren (Rieger-Ladich, 2018, S. 409). So versteht Rieger-Ladich „*Das Elend der Welt*" auch als einen bedeutsamen Teil der Bourdieuschen Bildungssoziologie, der jedoch kaum als solcher wahrgenommen wird (Rieger-Ladich, 2018, S. 409). Zieht man diese Studie Bourdieus und seiner Mitarbeiter:innen hinzu, ist die häufige Kritik der blinden Flecke in seinen Analysen zum Bildungssystem gegenüber sozialen Praktiken im schulischen Alltag sowie gegenüber den verschiedenen beteiligten Akteur:innen jedenfalls zu relativieren.
Trotz aller Kritik wurde Bourdieus Theorie, wenn auch relativ spät, in der ungleichheitsbezogenen Bildungs- und Sozialisationsforschung auch produktiv aufgenommen, da sie ein fruchtbares Feld für weitergehenden Analysen, Ergänzungen und Verfeinerungen bot. Dies wird Gegenstand des folgenden Abschnitts sein.

2.4 Theoretische Anschlüsse und Ergänzungen

Für die hier vorliegende Arbeit werden im Folgenden vor allem die Anschlüsse und Ergänzungen herausgegriffen, die sich aus sozialisationstheoretischer (Mikro-Ebene) sowie schultheoretischer (Meso-Ebene) Perspektive mit dem Konzept des Habitus und der kulturellen Passung bzw. symbolischer Gewalt im Bildungssystem auseinandersetzen[8]. Quer dazu liegt eine weitere Linie, die sich insbesondere auf die zugrunde liegende Bourdieusche Konzeption der Sozialstruktur (Makro-Ebene) bezieht, der u. a. eine Unterkomplexität für (post)moderne Gesellschaften bescheinigt wird.

7 So kritisiert Rancière (2010) Bourdieus „Die feinen Unterschiede" in seinem Buch „Der Philosoph und seine Armen", nicht nur für die Überakzentuierung der gesellschaftlichen Beharrungskräfte, sondern auch u. a. für seine defizitäre Sichtweise auf die Angehörigen der weniger privilegierten Klassen, die dazu beitrage, diese weiter zu zementieren (Rancière, 2010, S. 297ff.; Rieger-Ladich, 2018, S. 406f.).

8 Im Rahmen dieser Arbeit wird darauf verzichtet, die Rezeption der Bourdieuschen Werke innerhalb anderer Disziplinen wie etwa der Soziologie, Kulturwissenschaften, Philosophie, Politikwissenschaften oder Psychologie darzustellen. Für einen Überblick hierzu sei an dieser Stelle auf Fröhlich und Rehbein (2014) sowie, insbesondere mit Blick auf den Habitusbegriff, auf den Herausgeberband von Lenger, Schneickert und Schumacher (2013) verwiesen.

2.4.1 Entwicklungs- und sozialisationstheoretische Perspektiven und Ergänzungen

> „Wenn Pädagogik als Praxis einen wesentlichen Teil der gesellschaftlichen Praxis darstellt, so bedarf zu ihrer Analyse und Darstellung der sozioanalytischen praxeologischen Perspektive. Denn Pädagogik befasst sich ja gerade mit der Entwicklung von Subjektivität innerhalb objektiver Strukturen, mit Erkenntnis- und Entwicklungsprozessen innerhalb der Institutionen, mit der Auseinandersetzung von Subjekten mit der sie umgebenden Welt und ihrer eigenen Stellung und Bedeutung in ihr. Gerade wenn sie anspruchsvolle Ziele verfolgen und helfen will, dass sich die Potentiale der Menschen möglichst umfassend entwickeln können, muss sie wissen, wie die gesellschaftliche Praxis und wie das Lernen der Subjekte in ihr vor sich gehen." (Liebau, 2008, S. 360)

Eine der ersten systematischen Analysen der Bourdieuschen Theorie aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive nahm Eckart Liebau (1984, 1987) vor.
Angeregt durch die Rezeption von Bourdieus Arbeiten im Kontext der Hochschulforschung unternimmt er einen Versuch, das Habitus-Konzept im Hinblick auf seine Bedeutung für die Pädagogik zu analysieren (Liebau, 1984). Bereits mit dem Titel „Gesellschaftlichkeit und Bildsamkeit des Menschen" verweist Liebau auf zwei genuin erziehungswissenschaftliche Bezüge des Habitus-Konzepts: Sozialisation und Bildung. Ihm zufolge versteht Bourdieu unter Sozialisation „den gleichzeitigen Prozeß von Vergesellschaftung und Individuierung einer Person im Laufe ihrer Biographie" (Liebau, 1984, S. 249), und zwar als „handelnde, aktive Aneignung der je vorgegebenen Lebenswelt und sozialen Kultur" (ebd.). Dabei sind die Fähigkeiten oder auch die Bildung, die im Rahmen der Sozialisation erworben werden, immer an die spezifische Lebenslage gebunden bzw. dieser angepasst (ebd., S. 250). Somit lässt sich Habitus (als Ergebnis der Sozialisierung) als eine „soziokulturell gebundene ‚innere Form' der Weltaneignung und Lebensbewältigung beschreiben (...), die gleichzeitig objektive Regelmäßigkeiten und individuelles Handlungsvermögen bezeichnet" (ebd., S. 252), womit die Nähe zum Humboldtschen Bildungsbegriff bereits deutlich wird (ebd.). Die Bedeutung für die Pädagogik erschließt sich für Liebau nicht zuletzt aus der von Bourdieu (1973) und Bourdieu und Passeron (1971) konstatierten kulturellen und sozialen Reproduktionsfunktion des Bildungssystems und damit insbesondere im Hinblick auf die (kulturelle) Passung zwischen den primären und den schulischen Habitusformen (Liebau, 1984, S. 257ff.). Dabei stellt er heraus, dass die Pädagogik ihrem Auftrag, zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen, nur dann gerecht werden kann, wenn sie zugleich ihren Beitrag im Kontext der gesellschaftlichen Reproduktions- und Herrschaftszusammenhänge reflektiert und die eigenen Inhalte und Praktiken in Hinblick auf ihre soziale Bedingtheit und habituelle Passung selbstkritisch hinterfragt (ebd., 258f.).
Diese ersten Überlegungen zur pädagogischen Relevanz von Bourdieus Arbeiten, die er übrigens auch einer scharfen Kritik unterzieht, erweitert Liebau später um die Kategorie „Subjekt", die er als „normativen Bezugspunkt jeder pädagogischen Argumentation" (Liebau, 1987, S. 15) betrachtet.
In seiner Schrift „Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann"[9] (1987) befasst sich Liebau mit dem entwicklungs- und sozialisationstheoretischen Wert von Bourdieus Theorie und formuliert hier zunächst eine Kritik des Bourdieuschen Ansatzes, die aus der Sicht der Erziehungswissenschaften zugleich eine fundamentale ist.
Seine Kritik bezieht sich zum einen auf Bourdieus Subjektbegriff, insbesondere die postulierte Zirkularität und Beharrungskraft (hysteresis) des Habitus und auf das vermeintlich funktiona-

9 Liebau selbst bemerkt einschränkend, dass Bourdieus Theorie keine explizite, sondern allenfalls als eine implizite Sozialisationstheorie zu begreifen ist (Liebau, 1987, S. 177, Fn. 1).

listisch-technokratische Verständnis von Bildung, die aus Liebaus Sicht auf die Vernachlässigung von Individualität, Selbst-Entwicklung und autonomer Selbstverwirklichung deuten (Liebau, 1987, S. 151f.). Zum anderen kritisiert Liebau die fehlende sozialisationstheoretische Fundierung in Bourdieus Arbeiten, indem er anführt, dass Bourdieu zwar eine familiäre Prägung des Habitus postuliert, die Prozesse selbst jedoch weder theoretisch beschrieben noch untersucht hat (Liebau, 1987, S. 80; aber auch Kramer, 2011, S. 18; Bauer, 2012, S. 168). Diesem Einwand kann man größtenteils zustimmen, auch wenn Bourdieu in seinen Arbeiten an einigen Stellen, allerdings eher unsystematisch, Hinweise zu familiären Transmissions- und Sozialisationsprozessen (Bourdieu, 1979, S. 189ff., 1982/2012, S. 120ff., 1998, S. 651ff., 2001, S. 25ff.) liefert.
Liebau (1987) vergleicht sodann unter einer sozialisationstheoretischen und pädagogischen Perspektive die Ansätze Bourdieus und Oevermanns (u. a. Oevermann, 1976, 1979)[10] im Hinblick auf die inhärenten Subjekt-Modelle und die Ontogenese eines gesellschaftlichen Subjekts und entwirft auf dieser Grundlage Grundlinien einer „praxeologischen Pädagogik“ [11].
In Bezug auf ihren sozialisationstheoretischen „Wert“ sieht Liebau die beiden Ansätze zunächst als komplementär an, aus seiner Sicht ergeben sie gar eine „vollständige“ Sozialisationstheorie, wenn man in Rechnung stellt, dass sie erstens auf anderen Bezugsebenen argumentieren und ihnen zweitens eine jeweils andere Subjekt-Theorie zugrunde liegt (Liebau, 1987, S. 130).
Während im Zentrum von Bourdieus Subjekt-Modell die politisch-moralischen Kategorien der Aufklärung, Solidarität und Vernunft stehen, sind es bei Oevermann aus Liebaus Sicht die anthropologischen Kategorien der Autonomie, Identität und Handlungsfähigkeit (Liebau, 1987, S. 130f.). Bourdieu untersucht demzufolge die gesellschaftlichen Bedingungen zur Ermöglichung von Aufklärung und Vernunft und bezieht sich damit logischerweise auf die institutionalisierten Formen der (sekundären) Sozialisation, während für Oevermann die universalen und fundamentalen Bedingungen der Möglichkeit von Autonomie und Handlungsfähigkeit im Vordergrund stehen, sodass hier vor allem die primäre, d. h. familiäre Sozialisation fokussiert wird.
In Bourdieus Habitus-Konzept als „Individuum gewordene Gestalt von Gesellschaft“ (Liebau, 1987, S. 130) ginge es um die Auflösung der Antinomien „Subjekt“ und „Gesellschaft“, die soziale Praxis ist eine gesellschaftlich-kulturell bedingte. Oevermann hingegen postuliere eine „Dialektik von Individuum und Gesellschaft“ und eine auf Sozialität und Teilhabe basierende autonome Lebenspraxis (Liebau, 1987, S. 131).
Liebau zufolge argumentiert Oevermann also „letztlich konstitutions- und handlungstheoretisch; Bourdieu historisch-gesellschaftstheoretisch“ (Liebau, 1987, S. 133).
Die Komplementarität beider Ansätze ergibt sich für Liebau in der Betrachtung ihrer subjekttheoretischen Schnittmengen. Dazu vergleicht er sie auf der Ebene der jeweils zugrundeliegenden (impliziten) Kompetenz-Performanz-Theorien (Liebau, 1987, S. 133f.). Ohne im Einzelnen auf Liebaus Argumentation einzugehen, lässt sich in Bezug auf die gemeinsame Schnittmenge festhalten, dass beide Ansätze einander in Bezug auf ihre zentralen Begrifflichkeiten, nämlich

10 Auf eine ausführliche Darstellung des Oevermannschen Ansatzes muss im Rahmen dieser Arbeit verzichtet werden. Es sei an dieser Stelle nur erwähnt, dass Oevermann selbst sich als Vertreter eines „genetischen Strukturalismus“ bezeichnete, einer Position, der sich auch Bourdieu zugehörig sah (vgl. Bourdieu, 1986; Oevermann, 1991).

11 Unter „Praxeologie“ ist Bourdieus erkenntnistheoretischer Ansatz zur empirisch verfahrenden Analyse und Rekonstruktion der „dialektischen Beziehungen zwischen (…) objektiven Strukturen und den strukturierten Dispositionen“ (Bourdieu, 1979, S. 147) als Gegenentwurf bzw. Alternative zu einseitig subjektivistisch (etwa des Interaktionismus oder Konstruktivismus) oder einseitig objektivistisch (etwa des Strukturalismus) orientierten Erkenntnisweisen (Wacquant, 2006, S. 24ff.). Mit seiner „Theorie der Praxis“ möchte Bourdieu beide Perspektiven verknüpfen und ihre dialektische Beziehung betonen (Wacquant, 2006, S. 29).

Habitus auf der einen und Deutungsmuster auf der anderen Seite, deutlich ähneln: Beide unterscheiden zwischen einer Kompetenz- und einer Performanz-Ebene, beide sind als unbewusste, generative Grammatiken bzw. Strukturen zu verstehen und beide Begriffe sind Sinn-Begriffe. Allerdings bezieht Bourdieu in seinem Habitus-Konzept neben der symbolischen Ebene auch die praktische Handlungsebene ein, während Oevermanns Deutungsmuster auf der Ebene der symbolischen (vor allem sprachlichen) Sinn-Strukturen verbleiben (Liebau, 1987, S. 135f.).
Die Ansätze ergänzen sich auch insofern, als dass Oevermann mit seinem Begriff der „Universalien" die epistemische Ebene der Kompetenzen bearbeitet, als universale „Kompetenzen, die allen sozialisierten Subjekten im Prinzip zur Verfügung stehen" (Liebau, 1987, S. 131). Bourdieu hingegen bearbeitet die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Individuen leben und handeln, eine Ebene die bei Oevermann ausgeblendet bleibt (Liebau, 1987, S. 134). Vereinfacht gesagt, sieht Liebau die Defizite des einen Ansatzes im anderen aufgelöst: Das Postulat einer universal gegebenen Möglichkeit eines autonomen handlungsfähigen Subjektes vernachlässigt die historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der Verwirklichung von Autonomie und Handlungsfähigkeit, die Konzentration auf gesellschaftliche Determinierung von Subjekten vernachlässigt hingegen die anthropologische Ebene der Individuierung und (Selbst-)Entwicklung, bleibt also „subjekttheoretisch unterbestimmt" (Liebau, 1987, S. 136).
Davon ausgehend, dass für eine Pädagogik, die sich der Aufklärung verpflichtet, ein autonomes, selbsttätiges bzw. handlungsfähiges und bildsames Subjekt den „letzten Bezugspunkt jeder pädagogischen Argumentation" (Liebau, 1987, S. 143) darstellt, identifiziert Liebau in der Bourdieuschen Vernunft- und der Oevermannschen Autonomie-Kategorie schließlich fundamentale pädagogische Normen und damit die pädagogischen Bezugspunkte beider Ansätze (ebd., S. 155ff.). Letztlich kommt Liebau zu dem Schluss, dass eine sozialisationstheoretisch fundierte Pädagogik nicht nur auf einen normativ begründeten bildungstheoretischen Subjektentwurf angewiesen ist, sondern diesen um die Perspektive einer „erfahrungswissenschaftlich orientierte[n] pädagogische[n] Anthropologie und Soziologie" (Liebau, 1987, S. 162, Erg. d. Verf.) erweitern muss, um empirisch gehaltvolle Aussagen über die Bedingungen und Möglichkeitsräume für die Realisierung des pädagogischen Anspruchs nach Bildung und Autonomie zu formulieren. Dementsprechend ist auch der Bildungsbegriff sowohl in seiner normativen als auch in seiner historischen und politischen Dimension zu reflektieren und im Hinblick auf die spezifischen sozial-, lebensstil- und entwicklungsbedingten Lernformen, Interessen und Bedürfnisse der Individuen auszudifferenzieren (Liebau, 1987, S. 163f.).
In seinen späteren Arbeiten relativiert Liebau seine Kritik an Bourdieus Subjekt-Modell und betont den dynamischen Entwicklungsaspekt des Habitus-Konzeptes sowie die aufklärerische und bildungspraktische Bedeutung einer Sozioanalyse pädagogischer Praxis, wie sie Bourdieu vorgenommen hat (Liebau, 2006, 2008).
Letzteres bildet aus seiner Sicht die Grundlage für die Reflexion pädagogischer Normen, Zielvorstellungen und Praktiken sowie der eigenen Rolle im Kontext politischer, ökonomischer und sozialer Interessen (Liebau, 2006, S. 54). Die Forderung nach einem autonom handlungsfähigen Subjekt als Ziel und Anspruch pädagogischer Arbeit erfordert aus Liebaus Sicht demnach zuallererst die Akzeptanz eines gesellschaftlich präformierten Subjektes und die Abkehr von einem selbstgefälligen „inhaltlichen Normen-Himmel" (Liebau, 2006, S. 45).
Liebaus zentrale Kritikpunkte der subjekttheoretischen und sozialisationstheoretischen Unterbestimmtheit des Habitus-Begriffes wurden und werden auch weiterhin innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses vielfach aufgegriffen.

So ist hinsichtlich des erstgenannten Punktes insbesondere auf Arbeiten hinzuweisen, die sich aus bildungstheoretischer Sicht mit dem Verhältnis von Bildung und Habitus bzw. der Bedeutung von Bildungsprozessen für Habitustransformationen als Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen beschäftigen (u. a. Wigger, 2006; Koller, 2009; Niestradt & Ricken, 2014; Rosenberg, 2011, 2017). Begründet wird dies u. a. mit der konzeptionellen Nähe der beiden Begriffe „Bildung" und „Habitus", auf die Bourdieu selbst verwiesen hat (Bourdieu, 1970, S. 41). Dabei wird ausgehend von einem bildungstheoretisch begründeten Subjektentwurf auf die Notwendigkeit einer bildungstheoretischen Reinterpretation der Bourdieuschen Analysen (Wigger, 2006, S. 115f.) sowie der Berücksichtigung der „subjektiven" Konstruktionsleistungen von Akteur:innen verwiesen (Rosenberg, 2017, S. 300). Ausgehend von der erziehungswissenschaftlichen, insbesondere bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung widmet sich Wigger (2006) dem Verhältnis von Bildungstheorie und Habitustheorie und konstatiert, dass beide auf die blinden Flecken der jeweils anderen verweisen, indem sie unterschiedliche Perspektiven auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft repräsentieren und unterschiedliche Entwicklungspotentiale des Individuums akzentuieren (hier Trägheit und Begrenztheit durch Inkorporierung sozialer Verhältnisse, dort radikaler Wechsel und Veränderung durch Einsicht und Vernunft[12] (Wigger, 2006, S. 109f.). Er schlägt vor, das vorliegende empirische Material der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung einerseits und der Sozioanalysen Bourdieus andererseits (wobei er hier insbesondere auf die Studie „Das Elend der Welt" von 1997 rekurriert) aus der jeweils anderen Perspektive zu reanalysieren, um die Ähnlichkeit bzw. Unterschiedlichkeit der beiden Theoriealternativen herauszuarbeiten im Sinne einer „gegenseitige[n] Spiegelung habitus- und bildungstheoretischer Interpretationen" (Wigger, 2006, S. 110). Wigger konzeptualisiert das Verhältnis von Bildung und Habitus als ein komplementäres, wobei der Bildung eine aufklärerische Funktion zukommt (Wigger, 2006, S. 116).
Auch von Rosenberg (2011, 2017) geht von einer bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung aus, wobei er Bildungsprozesse als „Wandlungen von Habitus"[13] versteht. Er plädiert dafür, mit Hilfe eines biographischen Zugangs Bildungsprozesse aus der Habitusperspektive zu rekonstruieren und diesen um Feldrekonstruktionen zu erweitern, um sowohl der strukturellen Einlagerung von Bildungsprozessen als auch dem individuellen Umgang von Akteuren mit gesellschaftlichen Strukturen gerecht zu werden (Rosenberg, 2011, S. 305f.).
Damit ergibt sich für ihn ein doppelter Anspruch an eine praxeologische Bildungstheorie und Bildungsforschung:

> „Einerseits geht es darum, einen Forschungszugang auszuarbeiten, welcher die ‚objektiven' gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeiten von Erziehung und Bildung in den Blick nimmt, ohne dabei andererseits die ‚subjektiven' Konstruktionsleistungen von Akteuren und Akteursgruppen zu vernachlässigen." (Rosenberg, 2017, S. 300).

Für die Analyse von Habitustransformationen ist aus seiner Sicht also eine Relationierung von subjektiven und objektiven Dispositionen notwendig, wie sie sich vor allem in der passungstheoretischen Perspektive widerspiegelt, die auch den Feldbegriff einbezieht (Rosenberg, 2017, S. 301). Dementsprechend lässt sich erst durch die Einbeziehung von Feldanalysen „die gesell-

12 Wigger scheint hier allerdings zu übersehen, dass Bourdieu selbst eine Veränderung des Habitus durch soziologische Aufklärung und Reflexivität vorsieht und damit die transformatorische und emanzipative Potentialität von Bildung und Einsicht unterstreicht (z. B. Bourdieu und Wacquant, 2006, S. 170f.; S. 234; vgl. auch Liebau, 2008).

13 Von Rosenberg differenziert hier zwischen Wandlungsprozessen und Habitustransformationen, die sich qualitativ bzw. hinsichtlich ihrer Reichweite und auch hinsichtlich der zugrundeliegenden Phasentypik unterscheiden (von Rosenberg, 2011, S. 306ff.).

schaftliche Verfasstheit von Erziehungs- und Bildungsprozessen nicht nur aus der Perspektive ihrer Aneignung, sondern auch vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Eigenlogiken betrachten" (Rosenberg, 2017, S. 304).
Niestradt und Ricken (2014) widmen sich dem Begriff des „Bildungshabitus", der ihnen zufolge in der Bildungsforschung und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs dominiert, ohne dass die Differenz und das Verhältnis der beiden Konzepte reflektiert würden (Niestradt & Ricken, 2014, S. 100). Mit Blick auf den Ungleichheitsdiskurs und den bildungstheoretischen Diskurs konstatieren sie eine „doppelte Leerstelle", die in „der strukturellen Vernachlässigung des Bildungsmoments im Habitusdenken sowie des Habitusmoments im Bildungsdenken" (Niestradt & Ricken, 2014, S. 100) bestehe und plädieren für einen Entwurf von „‚Bildungshabitus' als eines in Bildungsprozessen gebildeten ‚opus transformatum' und (Bildungsprozesse weiterhin) bildenden ‚modus transformandi'" (Niestradt & Ricken, 2014, S. 100). Niestradt und Ricken greifen in ihrer Argumentation die – im erziehungswissenschaftlichen Diskurs immer wieder kontrovers diskutierte – Frage nach „Dynamik und Starrheit bzw. Transformativität und Reproduktivität des Habitus" (Niestradt & Ricken, 2014, S. 110) auf und folgern auf der Basis einer Relektüre der Bourdieuschen Werke, dass Bildung und Habitus als ineinander verwoben zu betrachten sind und somit „Transformation selbst als ein Moment des Habitus zu denken" ist (Niestradt & Ricken, 2014, S. 117). Aus dieser Perspektive ergibt sich für sie die (methodologische) Konsequenz, nicht nur die Transformation von Schemata, sondern auch die Schemata der Transformation als eine strukturelle Dimension des Habitus zu rekonstruieren. Darüber hinaus sei die Transformativität der Habitus „als spezifische Auseinandersetzungs- und Selbstveränderungsdisposition" (Niestradt & Ricken, 2014, S. 118) auch im Rahmen von Bildungsprozessen zu berücksichtigen und zu untersuchen, wobei sie jedoch offen lassen, wie dies empirisch umzusetzen wäre (ebd., S. 120).
Zur Kritik der sozialisationstheoretischen Unterbestimmtheit des Habitus-Begriffes und seiner Entwicklung sei insbesondere auf Ullrich Bauer (2002, 2004, 2012) und Werner Helsper (2014) verwiesen, wobei beide jeweils von einem anderen Standpunkt aus argumentieren.
Bauer (2002) formuliert, ähnlich wie Liebau für die Pädagogik, zunächst Kritik an einer Sozialisationsforschung, die das Subjekt als autonom handlungsfähig begreift, wobei er sich vor allem auf Hurrelmanns Konzept der Selbstsozialisation bzw. das „Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts" (1983) bezieht. Dieses seit den 1980er Jahren dominierende Paradigma der Sozialisationsforschung bezeichnet Bauer als „strukturlosen Subjektzentrismus", der „nur allzu leicht die spezifischen Grenzen [übergeht], die der Fähigkeit zu autonomem, selbstgesteuertem Handeln durch die Struktur der Sozialisationsbedingungen gesetzt werden" (Bauer, 2002, S. 130). Ausgehend von dieser Diagnose schlägt er die Habitustheorie als erkenntnisleitende Heuristik für die Analyse des Verhältnisses zwischen Individuation und Vergesellschaftung vor, gleichwohl mit dem Hinweis, dass hier noch eine Perspektiverweiterung auf die Genese der Dispositionen bzw. der Habitus, die Bourdieu selbst nicht untersucht hat, stattfinden müsse (Bauer, 2002, S. 137; vgl. auch Bauer, 2012, S. 172). Hierin sieht er die Aufgabe einer ungleichheitsorientierten Sozialisationsforschung, indem diese die Prozesse der Entstehung und Entwicklung von Habitusdifferenzen in Relation zu Strukturen sozialer Ungleichheit sowie die zugrundeliegenden Übersetzungsmechanismen analysiert (Bauer, 2012, S. 168). Dazu bietet es sich aus seiner Sicht an, die Habitus-Theorie aufgrund ihrer hohen Anschlussfähigkeit mit interaktionistischen, sozialökologischen, lerntheoretischen, biografischen bzw. lebenslauftheoretischen Ansätzen zu verbinden (Bauer, 2012, S. 169f.). Eine sozialisationstheoretische Fundierung der Habitus-Theorie sollte Bauer zufolge zudem die Bedeutung der primären und sekundären Sozi-

alisationsinstanzen in ihrer relativen Bedeutung (d. h. Gewichtung) theoretisch und empirisch beschreiben können, hierfür verweist er auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse, die eine unterschiedlich starke „Prägekraft" der jeweiligen Instanzen für den Habitus nahe legen, dergestalt, dass „Habitusmuster (…) nach Grad der Ausprägung und Verfestigung vom Zeitpunkt ihrer Entstehung abhängig [sind]" (Bauer, 2012, S. 182). Dementsprechend sind die Einflüsse der sekundären (Schule, Peers) und tertiären Sozialisationsinstanzen (Ausbildung, Beruf) weniger stark als die der primären Instanz Familie. Bauer wirft an dieser Stelle die Frage nach dem Verhältnis zwischen Beharrungskräften und Veränderungspotenzialen, d. h. der Variablität in der Habitusentwicklung, auf und nach den Bedingungen und Einflüssen, die eine Veränderung ermöglichen oder blockieren und damit die *hysteresis* des Habitus stützen. Er unterscheidet hier zwischen entwicklungsoffenen bzw. -dynamischen und veränderungsträgen dispositionalen Strukturen (ebd., S. 184), wobei hier zu ergänzen wäre, dass dies auch für die nahräumlichen Strukturen, d. h. das konkrete Umfeld, gelten kann. Veränderungs- und Entwicklungspotenziale des Habitus sieht Bauer dort, wo Irritationen möglich sind bzw. stattfinden, wobei offenbleibt, was hierunter verstanden wird: Reicht bereits die Konfrontation mit neuen oder ungewohnten Strukturen und Situationen, um eine Habitustransformation bzw. -entwicklung anzustoßen oder sind hier grundlegende strukturelle Irritationen gemeint, die auf einer tieferen Ebene angesiedelt sind?
Hier schließen die Überlegungen von Helsper (2014) an, der eine strukturtheoretische Perspektive vertritt und sich dabei ebenfalls auf Oevermann bezieht, insbesondere auf sein Konzept der „Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung" (2004). Wie Liebau (1987) und Bauer (2012) identifiziert Helsper bei Bourdieu ein theoretisches Defizit zur Entstehung und ontogenetischen Entwicklung des (individuellen) Habitus, insbesondere „im Transfer zwischen den Generationen" (Helsper, 2014, S. 125), womit auch die Bedeutung von Lebensaltern adressiert wird. Doch anders als Bauer argumentiert Helsper an dieser Stelle weniger aus der Perspektive einer ungleichheitsorientierten Sozialisationsforschung, die die strukturellen und sozialen Bedingungen für die Entstehung differenzieller Habitus in der Blick nimmt, sondern vielmehr aus einer psychologisch-strukturalen Perspektive, in der die Ontogenese in der Kindheits- und Jugendphase als eine „Abfolge struktureller Krisen der Ablösung bzw. Individuation" (Helsper, 2014, S. 134) begriffen wird. Der Begriff der Krise wird hier nicht im Sinne einer traumatischen oder einer Entscheidungskrise verstanden, sondern strukturtheoretisch als „jene Zeit-Raum-Konstellation, in der die alten Routinen manifest zerbrechen und in der die Entstehung des Neuen eröffnet wird" (Helsper, 2014, S. 134). Dabei stehen Routinen für den sedimentierten, inkorporierten Habitus, der durch Veränderungen oder nicht vorhersehbare Ereignisse in die Krise geraten kann, die als „Strukturort der Relativierung des Alten" (Helsper, 2014, S. 134) eine Habitustransformation veranlassen kann. Für die Kindheits- und Jugendphase werden gemäß Oevermann (2004) vier strukturelle Individuations- bzw. Ablösungskrisen angenommen: die Krise der Geburt, die Krise der „Mutter-Kind-Symbiose", die Krise der ödipalen Triangulation und schließlich die Krise der Adoleszenz (Helsper, 2014, S. 136), die eine deutliche Nähe zu psychoanalytischen Ansätzen aufweisen. Die Nähe zur Psychoanalyse findet sich auch in Bourdieus Ausführungen in „Widersprüche des Erbes" (1998), auf die auch Helsper verweist (Helsper, 2014, S. 135 und S. 143; auch Kramer, 2013, S. 20)[14]. Ohne im Einzelnen auf die genannten Krisen und ihre jeweilige Bedeutung für die Habitusbildung und -transformation eingehen zu wollen, ist festzuhalten, dass der Adoleszenz insofern eine besondere Bedeutung

14 Zur psychologischen Fundierung des Habituskonzeptes siehe auch El-Mafaalani und Wirtz (2011), Zander (2013), sowie Schmitz und Bayer (2017).

zukommt, als dass Helsper zufolge hier eine eigenständige Auseinandersetzung mit und Positionierung zu dem elterlichen Habituserbe stattfindet (Helsper, 2014, S. 135; S. 143). In diesem Zusammenhang wird der Schule eine besondere Bedeutung zugewiesen im Sinne einer „transformatorische Potenzialität“[15] (Helsper, 2014, S. 149). So argumentiert Helsper, dass mit dem Schuleintritt eine Erweiterung von Interaktionsräumen einhergeht, die Erfahrungen von Differenz und Ambivalenz beinhaltet, deren Bearbeitung für die Habitusbildung zentral bedeutsam ist: Zum einen müssen neue „Interaktionsmuster der homogenisierten Gleichbehandlung“ (Helsper, 2014, S. 148) erlernt werden und zum anderen werden Wissensbestände erlernt, die die familiären Wissensbestände, Haltungen und Weltsichten womöglich relativieren und irritieren und damit Distanzierungsmöglichkeiten zu selbigen eröffnen, d. h. transformatorische Spielräume für den Habitus bieten. In der Adoleszenz nimmt die Schule als eigene Handlungssphäre dahingehend sogar eine doppelte Position ein:

> „In der Auseinandersetzung mit dem familiären „Habituserbe“ können Jugendliche aus schulischen Quellen schöpfen und den schulkulturell geforderten Habitus dem Familienerbe entgegen setzen. Zugleich wird die Schule als die Repräsentanz gesellschaftlicher Anforderungen und Anerkennungsordnungen gegenüber Jugendlichen zu einem bevorzugten Ort der Auseinandersetzung und der Neupositionierung. Dies speist sich wiederum aus der stärker werdenden Einbindung in diverse jugendkulturelle Peerkonstellationen, die mehr oder weniger deutlich mit den schulischen Regeln und normativen Anerkennungsordnungen konfligieren können.“ (Helsper, 2014, S. 152).

An anderer Stelle betont Helsper (2012) die besondere Eignung der strukturtheoretischen Perspektive für die Rekonstruktion grundlegender Sozialisations- und Bildungsstrukturen, um „Erkenntnisse zu basalen Strukturen und Strukturvarianten der sozialisatorischen Interaktion und der sozialen Konstitution von Individuationsprozessen“ (Helsper, 2012, S. 466) und damit auch zur Entstehung individueller Habitus zu gewinnen.

Kramer (2013) sieht den Mehrwert des strukturtheoretischen Konzeptes der Krise und Bewährung von Oevermann insbesondere auch in Kombination mit der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive von Bohnsack (1989, 2014, 2017), um Habitustransformationen konzeptionell-theoretisch bearbeiten und längsschnittlich untersuchen zu können – eine oft konstatierte Leerstelle im Bourdieus Werken (Kramer, 2013, S. 14). Ralf Bohnsack hat mit der Dokumentarischen Methode, die auf der Wissenssoziologie Karl Mannheims[16] basiert, einen Ansatz zur Rekonstruktion von impliziten, atheoretischen und inkorporierten Wissensbeständen entwickelt, womit eine deutliche Parallele zum Habitus-Begriff markiert ist. Diese habitualisierten Wissensbestände, die Bohnsack auch als *Orientierungsrahmen in engeren Sinne* bzw. *konjunktives Wissen* bezeichnet (Bohnsack, 2014, S. 37) sind – ebenso wie der Habitus – zwar handlungsleitend, jedoch auf einer präreflexiven und intuitiven Ebene verankert und damit als ein „modus operandi der Handlungspraxis“ (Bohnsack, 2014, S. 35) zu verstehen.

Der Orientierungsrahmen im engeren Sinne steht in einem permanenten Spannungsverhältnis zu den sogenannten *Orientierungsschemata* bzw. zum *kommunikativen Wissen*, worunter Bohnsack z. B. (institutionalisierte) Verhaltenserwartungen bzw. Normen, Um-zu-Motive und Common-Sense-Theorien versteht, die reflexiv zugänglich sind (Bohnsack, 2014, S. 35). Erst in Diskrepanz zu den Orientierungsschemata *dokumentiert* sich der Habitus und wird als *Orientierungsrahmen*

15 Dieser transformatorischen Potenzialität hat Bourdieu selbst sich übrigens deutlich weniger gewidmet als der reproduktiven Funktion; am deutlichsten geschah dies wohl in seinem „Soziologischen Selbstversuch“, in dem er in einer Art der „Selbstobjektivierung“ seine eigenen schulischen Erfahrungen aufarbeitet (Bourdieu, 2002, S. 120ff.).

16 Eine ausführliche Darstellung der Mannheimschen Wissenssoziologie sowie der Dokumentarischen Methode findet sich u. a. bei Bohnsack (2017).

im weiteren Sinne rekonstruierbar. Mit dem Orientierungsrahmen als „konjunktive Sozialität, bei der ich mit dem anderen durch Gemeinsamkeiten des habitualisierten und inkorporierten Wissens, das heißt durch habituelle Übereinstimmungen, unmittelbar verbunden bin [...]" (Bohnsack, 2017, S. 104) adressiert Bohnsack, wie auch Bourdieu mit dem Habitus-Begriff, ein kollektives Phänomen eines inkorporierten praktischen Sinnes auf Basis gemeinsamer *konjunktiver* Erfahrungsräume (z. B. Milieus) und postuliert damit ebenfalls ein relationales Verhältnis von exterioren (Orientierungsschemata) und interioren (Orientierungsrahmen im engeren Sinne) Strukturen. Die konzeptionelle Nähe der beiden Ansätze und die praxeologische Ausrichtung der Dokumentarischen Methode haben sie für viele Forschungsarbeiten zur Rekonstruktion von Habitus und Habitustransformationen anschlussfähig gemacht, insbesondere auch für mehrdimensionale Analysen, die verschiedene sich überlagernde Erfahrungsräume (Gender, Migration, Bildung, Generation) und Kategorien (Habitus, Norm, soziale Identität) oder Ebenen des Sozialen (Gesellschaft, Institution, Interaktion und Individuum) in ihrer Relation zueinander berücksichtigen und so eine Typenbildung ermöglichen (Bohnsack, 2014, S. 33f.). Diese Perspektive ist insbesondere im Bereich der qualitativen Schul- und Bildungsforschung fruchtbar gemacht worden, um eine Typologie verschiedener Schülerhabitus bzw. Passungskonstellationen zwischen individuellen und institutionellen Habitus zu entwerfen oder auch – in längsschnittlicher Perspektive – von Entwicklungs-, Sozialisations- und Bildungsprozessen, etwa bei schulischen Übergangen (z. B. Helsper et al., 2009; Helsper et al., 2018; Kramer, 2002; Kramer et al., 2009, 2013; Thiersch, 2014a). Hierbei werden unmittelbar Fragen von Transformationspotentialen im Rahmen der schulischen Sozialisation berührt, die sich insbesondere dann ergeben, wenn sich – wie Bourdieu und Passeron postulieren (1973) – der primäre Habitus der Herkunftsfamilie bzw. des Herkunftsmilieus von dem sekundären Habitus der Schule unterscheidet oder wenn im Rahmen schulischer Übergänge der Habitus (erneut) in eine Krise bzw. unter Bewährungsdruck gerät (Kramer, 2013, S. 27f.). Zudem ist es mit Hilfe des Ansatzes der Dokumentarischen Methode möglich, Schulen selbst als konjunktive Erfahrungsräume zu begreifen, die über spezifische implizite Wissensbestände und Orientierungsschemata verfügen (Hummrich & Kramer, 2017, S. 123). Diese Perspektive ist im Schulkulturansatz aufgegriffen worden, auf den im folgenden Abschnitt ausführlicher eingegangen wird.

2.4.2 Schul(kultur)theoretische Perspektiven und Ergänzungen

Helsper (2014) verweist bei seinen Ausführungen zur Bedeutung der Schule für die Habitusbildung auf die gegenseitige Verwobenheit von familiärem Milieu und schulischem Feld[17], eine Perspektive, die kennzeichnend ist für eine weitere Rezeptionslinie des Bourdieuschen Ansatzes zur kulturellen Passung und Reproduktion im erziehungswissenschaftlichen, insbesondere schultheoretischen Diskurs und deren Mitbegründer Helsper selbst ist: die Theorie der Schul-

17 So ist die Schule bereits vor dem Schuleintritt im familiären Raum „symbolisch anwesend", nämlich über die Bildungserfahrungen der Eltern, die sich in deren Habitusstrukturen eingeschrieben haben und sich in einer eher affinen oder eher distanzierten Haltung gegenüber dem schulischen Feld ausdrücken können. Helsper macht an dieser Stelle darauf aufmerksam, dass durch die gestiegene Bedeutung von Bildungsabschlüssen bzw. institutionalisiertem Bildungskapital die Präsenz schulischer Anforderungen im familiären Raum zugenommen haben dürfte, so dass Kinder vermehrt bereits vor dem Schuleintritt (zumindest implizit) damit konfrontiert werden (Helsper, 2014, S. 146). Der Schuleintritt markiert sodann den Zeitpunkt, zu dem der primäre Habitus mit den Anforderungen eines schulkulturellen Schülerhabitus konfrontiert wird und sich hier zunächst bewähren muss. Zurecht weist Helsper in diesem Zusammenhang darauf hin, dass nicht nur der familiäre Habitus in die Schule „hineinragt", sondern die Schule sich auch in den familiären Raum „einlagert", indem diese mit ihren Bewährungsaufgaben für den familiären Habitus hier Thema wird, was insbesondere dann der Fall ist, wenn das schulische Kapital eine hohe Bedeutung innerhalb der Familie hat (Helsper, 2014, S. 150).

kulturen als symbolischen Sinnordnungen (Helsper et al., 1998, 2001; Helsper, 2008), aus der vielfältige Forschungsarbeiten zum Schülerhabitus, zu Passungs- und Anerkennungsverhältnissen, zu pädagogischen Generationenbeziehungen im schulischen Feld sowie zur pädagogischen Professionalität entstanden sind (u. a. Helsper et al., 1998, 2001; Kramer, Helsper & Busse, 2001; Kramer, 2002; Helsper, 2006, 2008; Helsper et al., 2008, 2009; Kramer et al., 2009; Kramer & Helsper, 2010; Kramer, 2011; Kramer et al., 2013; Helsper, Kramer & Thiersch, 2014; Thiersch, 2014b; Böhme, Hummrich & Kramer, 2015; Helsper et al., 2018). Der Ansatz verbindet kultur-, struktur-, professions- und anerkennungstheoretische Perspektiven (Böhme, Hummrich & Kramer, 2015, S. 13) und wurde in den vergangenen 20 Jahren weiterentwickelt und (teilweise) reformuliert, wobei einige der frühen Bezüge zunehmend in den Hintergrund gerückt sind, während andere stärker akzentuiert oder auch ergänzend hinzugenommen wurden (zusammenfassend Kramer, 2015b). Zwar basiert der Entwurf der Schulkulturtheorie von Helsper et al. ursprünglich nicht auf Bourdieus bildungssoziologischen Arbeiten, doch werden hier sehr deutlich die zentralen Begriffe und Annahmen Bourdieus aufgegriffen, theoretisch und methodologisch weiterentwickelt und empirisch umfassend untersucht.

Angesichts der hohen Komplexität des Ansatzes werden im Folgenden vor allem diejenigen Aspekte herausgegriffen, die sich explizit auf die passungs- und reproduktionstheoretischen Annahmen Bourdieus beziehen. Für eine umfassende Darstellung des Schulkulturansatzes sei auf die oben genannten Publikationen verwiesen. Zu Beginn erfolgt eine knappe Beschreibung eines bis in die 1990er Jahre dominierenden Verständnisses von Schulkultur, für das exemplarisch Helmut Fend steht.

Helmut Fend hat sich im Rahmen der Konstanzer Schuluntersuchungen[18] bereits früh mit Schulkultur bzw. mit „Schulklima“ beschäftigt (1977) und dieses Thema in die Diskussion zur Schulqualität eingebracht (Fend, 1988, 1996, 1998). Dementsprechend wird hier eine Sichtweise auf Schulkultur vertreten, bei der einzelne schulische Merkmale und Dimensionen (z. B. pädagogisches Ethos des Kollegiums, Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung, Leistungsniveau und Sozialverhalten der Schüler:innen etc.; Fend, 1988, S. 540f.) unter der Perspektive einer „guten Schule“ in den Blick genommen werden und hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die (positive oder negative) Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen sowie hinsichtlich ihrer Gestaltbarkeit im Sinne einer normativ orientierten pädagogischen Schulgestaltung und -entwicklung betrachtet werden (etwa Keuffer et al., 1998; Holtappels, 1995a). Fend verwendet die beiden Begriffe „Schulkultur“ und „Schulklima“ größtenteils synonym (Fend, 1998, S. 174, 2008a, S. 68, 2008b, S. 164). Unter Schulklima versteht Fend: „...die Art und Weise, wie Sozialisationsprozesse in veranstalteter Form durchgeführt werden, die ‚Verlebendigung‘ institutioneller Verhältnisse durch die Individualität der Lehrer und Schüler und die dabei entstehenden Lebensformen“ (Fend, 1977, S. 64) oder auch ein „Schulbewußtsein“ (Fend, 1998, S. 174), das auf Grundlage von aggregierten Schüler:innen- und Lehrer:innen-Wahrnehmungen rekonstruiert wird, die im Sinne von „subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen [...] in hohem Maße das Handeln in einer entsprechenden Einrichtung“ (Fend, 1998, S. 174) bestimmen. Der Begriff der Schulkultur markiert für ihn ein um die interpretative Ebene erweitertes Verständnis von Schulklima als „eine konfigurative Gesamtgestalt von Wertungen, Lebensformen und Wirklichkeitsinterpretationen“, die in einer „bestimmten Lebenspraxis einer Gemeinschaft“ münden (Fend, 1998, S. 174)[19].

18 Zu den „Konstanzer Vergleichsuntersuchungen“ siehe Kapitel 4.3.1.

19 Eine gewisse Inkonsistenz in der Begriffsverwendung zeigt sich allerdings dort, wo Fend auf Schulebene zwischen mehreren Teilkulturen, wie z. B. Erziehungs- oder Leistungskulturen (Fend 1988, S. 545) oder Lehrer-, Schüler- und Elternkulturen (Fend, 1998, S. 188) differenziert.

Fends Verdienst ist darin zu sehen, dass er die Ebene der Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit" (Fend, 1988) bereits früh in den Fokus gerückt und damit in ihrer Bedeutung als institutioneller Akteur und als Vermittlungsinstanz zwischen der Makro- und der Mikroebene des Bildungssystems gewürdigt hat (auch Helsper et al., 2001, S. 537). Während seine früheren Arbeiten noch weitgehend strukturfunktionalistisch geprägt waren, erweitert er diese in der „Neuen Theorie der Schule" um eine historische, handlungstheoretische und gestaltungsorientierte Perspektive (Fend, 2008a, S. 120f.). Dabei widmet er sich u. a. dem Zusammenspiel von Institutionen und Akteur:innen und beschreibt mit dem Begriff der „Rekontextualisierung" einen mehrstufigen Prozess der Transformation von bildungspolitischen Entscheidungen, kulturellen Inhalten und rechtlichen Vorgaben, der sich auf verschiedenen Ebenen vollzieht: auf der Ebene des Bildungssystems, auf der Ebene der Einzelschule, auf der Ebene des Unterrichtes und der professionellen Akteure sowie schließlich auf der Ebene der Schüler:innen- und Elternschaft, also der Nutzungsakteur:innen (Fend, 2008a, S. 166f.). Schulkultur als „interpretative Gestaltung des inneren Milieus einer Schule" (Fend, 2008a, S. 68) wird hier als ein Ergebnis der Rekontextualisierung auf der Ebene der Einzelschule verortet und betrifft insbesondere die Qualität der pädagogischen Beziehungsformen (im Sinne von belasteter oder gelungener Beziehungsgestaltung), die Fend in einen Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen stellt (Fend, 2008a, S. 68). Damit verbleibt sein Verständnis von Schulkultur allerdings weiterhin „im Fahrwasser" einer normativen Schultheorie und Schulpädagogik (Idel & Stelmaszyk, 2015, S. 54).
Zudem ist Fends Sichtweise auf Schulkultur, wie auch seine gesamte „gegenüber Machtfragen sehr enthaltsame Theorie" (Tenorth, 2006, S. 436), aufgrund der mangelnden Bezüge zu ungleichheitsbezogenen und passungstheoretischen Implikationen kritisch zu hinterfragen. Tenorths Einschätzung ist insofern zu relativieren, als dass Fend in der „Neuen Theorie der Schule" an mehreren Stellen kultur- bzw. herrschaftssoziologische Überlegungen aufgreift, so etwa wenn er schreibt, dass die „Verwaltung und Vermittlung von Wissen [...] ein zentrales Instrument der Herrschaftssicherung" (Fend, 2008a, S. 165) ist oder wenn er in Bezug auf Bildungsinhalte auf die Notwendigkeit einer historischen Betrachtungsweise zur „Entschleierung des Selbstverständlichen" (Fend, 2008a, S. 62) verweist. Doch werden diese Perspektiven in seinen Betrachtungen auf (Einzel-)Schulebene (Fend, 2008a, S. 56ff.)[20] bzw. Akteursebene nicht wieder aufgegriffen (Fend, 2008a, S. 171ff.), so dass insgesamt der Eindruck entsteht, dass ungleichheitsbezogene Fragen auf diesen „untergeordneten" Ebenen des Schulsystems für Fend keine Rolle spielen.
Terhart, der bereits 1994 einen „Kultur"-Trend innerhalb der Schulpädagogik identifiziert, den er auf einen Perspektivwandel auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems und in der Bildungs-

20 Bemerkenswert sind darüber hinaus Fends Ausführungen zu schulformspezifischen schulischen Sozialisationsmilieus (Fend, 2008a, 85f.), die stark an die im Rahmen der deutschen PISA-Studien formulierte These zu „Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus" (vgl. Baumert & Schümer, 2001) erinnern. Dieser Zusammenhang wird jedoch an keiner Stelle als eine Frage der Verteilungsgerechtigkeit problematisiert, stattdessen wird im Anschluss an eine historische Betrachtung zur Entwicklung von gymnasialen Milieus danach gefragt, „was ihnen allen gemeinsam sein muss, damit sie in einer aufgeklärten, pluralistischen und demokratischen Umwelt einen wertvollen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Elite leisten können" (Fend, 2008a, S. 94), womit gleichzeitig die normative Zielgröße der Gestaltung von Schule (wohlgemerkt nur der Gymnasien) bestimmt ist. Die modernen gymnasialen Sozialisationsmilieus zeichnet Fend überaus positiv, indem er ihnen eine „demokratische Autoritätsstruktur" und eine „individualisierte Leistungskultur" bescheinigt, die „Räume der Entfaltung von Individualität und von eigenständiger Lebensplanung" eröffnen (Fend, 2008a, S. 95). Insgesamt muss konstatiert werden, dass Fends Ausführungen hier und auch an anderen Stellen (z. B. Fend, 2008a, S. 42ff.) gegenüber ungleichheitsbezogenen Fragen und dem meritokratischen Leistungsprinzip bemerkenswert unkritisch erscheinen.

steuerung zurückführt (Terhart, 1994, S. 686f.), warnt mit Blick auf die im Qualitätsdiskurs dominierende Sichtweise auf Schulkultur außerdem davor, „daß mit der Kulturalisierung der Schule vielleicht nur eine neue Arena für die Markierung von „feinen Unterschieden“ eröffnet wird, nachdem die alte Arena der Leistungsschule ihre selektive Exklusionsfunktion im Gefolge von Bildungsexpansion […] verloren hat“ (Terhart, 1994, S. 695) und dass die Selektion damit „lediglich in einen neuen Operationsmodus überführt“ würde (Terhart, 1994, S. 695). Er plädiert daher für eine konflikttheoretische (statt konsensorientierte) Perspektive auf Schulkultur als Ausdruck und Ausgestaltung von Aushandlungs- und Auseinandersetzungsprozessen um das Verhältnis von bzw. die Grenzen zwischen Vorgegebenen und Gestaltbaren, um den „eigendynamischen Prozessen auf der gesellschaftlichen, organisatorischen, interaktiven und individuellen Ebene des Schulsystems gerecht zu werden und dabei sowohl strukturelle, inhaltliche und historische Aspekte mit aufzunehmen“ (1994, S. 695)[21].
Dass eine solche Perspektive auch im Schulkulturansatz vertreten wird, wird im Folgenden zu zeigen sein. Daneben wird zu zeigen sein, dass es zwar entscheidende Unterschiede, aber auch einige Parallelen zu Fends schultheoretischer Perspektive gibt, die auch Helsper et al. 2001 konstatieren (Helsper et al., 2001, S. 537; siehe auch Hascher, Kramer & Pallesen, 2021).
Helsper et al. (2001) definieren Schulkultur folgendermaßen:

> „Die Schulkultur ist als die symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung von Realem, Symbolischen und Imaginären zu verstehen. Sie wird durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit systemischen Vorgaben, bildungspolitischen Strukturentscheidungen vor dem Hintergrund historisch spezifischer Rahmenbedingungen und sozialer Aushandlungen um die Durchsetzung und hierarchisierende Distinktion pluraler kultureller Ordnungen generiert.“ (Helsper et al., 2001, S. 25)

In dieser Definition von Schulkultur, die Helsper et al. übrigens als einen „schultheoretischen Entwurf […] in der Vermittlung von Handlungs- und Strukturtheorie“ (Helsper et al., 2001, S. 539) verstehen, ist eine deutliche Parallele zu Fends Rekontexualisierungsbegriff erkennbar, doch ist der Bezug zu macht- und konflikttheoretischen Annahmen dominanter als bei Fend (Helsper et al., 2001, S. 26ff.). Auch Helsper et al. nehmen hier eine Mehrebenen-Logik des Schulsystems an, in deren Rahmen auf der obersten Ebene die systemischen Vorgaben und Strukturentscheidungen durch die kollektiven Akteure (Parteien, Interessensverbände) konstituiert werden und dann auf den untergeordneten Ebenen durch die regionalen und einzelschulischen Akteur:innen und schließlich durch die Gruppen und Individuen (z. B. Schüler:innen, Lehrer:innen) reproduziert, modifiziert oder transformiert werden. Im Unterschied zu Fend, und in Übereinstimmung zu Terhart, wird bereits auf der obersten Ebene des Schulsystems eine schulkulturelle „Verstrickung“ konzeptionell mitgedacht, da dort der Rahmen des schulischen Handelns und die generellen Strukturprobleme konstituiert werden, die das Handeln der nachgeordneten Ebenen vorstrukturieren (Helsper et al., 2001, S. 21ff.).
Auf der Ebene der Einzelschule wird im Unterschied zu Fend eine analytisch-deskriptive Sichtweise auf Schulkultur jenseits normativer Zielvorstellungen vorgeschlagen (Helsper et al., 2001, S. 19), bei der Schulkultur als das Zusammenspiel von drei Ebenen betrachtet wird: 1.) die Ebene des Realen, also „die gesellschaftlich erzeugten Strukturprinzipien des Bildungssystems […] und die daraus resultierenden Antinomien und Widerspruchsverhältnisse, die konstitutiv für das schulische Handeln sind“ (Helsper et al., 2001, S. 24), die von den schulischen Akteur:innen

21 Aus Terharts Sicht eröffnet diese Perspektive auch den Blick auf die eigene Position der Wissenschaft und der Bildungsadministration als Teil des Gegenstandsfeldes „Schulkultur“ (Terhart, 1994, S. 696).

spezifisch bearbeitet, jedoch nicht aufgehoben werden können; 2.) die Ebene des Symbolischen als der je einzelschulspezifischen Ausformung des Umgangs mit dem „Realen", also mit den Strukturprinzipien und Antinomien[22], die sich in den Interaktions- und Kommunikationsprozessen und Handlungen, Praktiken und Routinen der verschiedenen schulischen Akteur:innen manifestiert; 3.) die Ebene des Imaginären bzw. des Schulmythos als ideale pädagogische Entwürfe und institutionelle Selbstentwürfe der Einzelschule, die durch die Akteur:innen konstruiert werden und als eine verbindliche, übergreifende und legitimatorische (pädagogische) Sinnstiftung für alle Beteiligten fungieren (Helsper et al., 2001, S. 25).
Die Schulkultur entsteht also in diesem Verständnis als eine einzelschulspezifische Variante der Bearbeitung von Strukturprinzipien des Bildungssystems und als das Ergebnis von Auseinandersetzungen und Aushandlungen zwischen den kollektiven und individuellen Akteuren. Dabei sind diese Auseinandersetzungen auch als „ideologische Kämpfe" zwischen schulischen Akteur:innen mit ungleichen Machtressourcen bzw. Kapitalien zu begreifen, in denen es um die Durchsetzung und Legitimität einer (dominanten) kulturellen bzw. pädagogischen Ordnung geht (d. h. eines spezifischen Bildungs- und Erziehungsverständnisses und der damit in Verbindung stehenden pädagogischen Haltungen, Orientierungen und Praxen) und die innerhalb des sozialen Raumes der Einzelschule letztlich zu verschiedenen sozialen Positionen der beteiligten Akteur:innen (Lehrer:innen ebenso wie Schüler:innen) führen (Helsper et al., 2001, S. 26f.)[23]:

> „Durch dieses institutionalisierende Handeln der schulischen Akteure entsteht eine Schulkultur, die durch jeweils mehr oder weniger deutlich ausgeformte „dominante Strukturmomente" mit einem entsprechenden „dominanten Schulmythos" gekennzeichnet ist. Die jeweils dominanten einzelschulspezifischen Strukturen und der dominante Schulmythos erzeugen ein Feld von spezifisch ausgeprägten exzellenten, legitimen, tolerablen, marginalen und tabuisierten kulturellen Ausdrucksgestaltungen, Haltungen und Lebensformen. Damit bietet das kulturelle Feld der jeweiligen Schule für Schülergruppen aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus und mit den unterschiedlichen Lebensstilen divergierende Bedingungen für die Artikulation und die Anerkennung ihres Selbst im Rahmen schulischer Bewährungssituationen und Bildungsverläufe." (Helsper et al., 2001, S. 26)

Hier wird ein weiterer Unterschied zu Fends Perspektive auf Schulkultur deutlich, nämlich der Bezug auf passungstheoretische und damit ungleichheitsrelevante Fragestellungen, die Helsper et al. vor allem an anerkennungstheoretische Überlegungen knüpfen. So bezeichnen sie in Anlehnung an Honneth (1992) die Anerkennungsverhältnisse zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen als Kernstruktur der Schulkultur und als Grundlage eines professionellen Arbeitsbündnisses zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen (Helsper et al., 2001, S. 31f.). Neben emotionalen und moralischen Aspekten von Anerkennung weisen Helsper et al. auf eine dritte Anerkennungsform hin, und zwar die Wertschätzung des/der konkreten, einzelnen Schülers/Schülerin aufgrund seiner/ihrer spezifischen Leistungen, Eigenschaften, seines/ihres Lebensstils und seiner/ihrer Selbstdarstellung (Helsper et al., 2001, S. 33). Im Zusammenhang mit Schulkultur stellt sich hier die Frage, „welche Schüler, mit welchen Formen der Selbstdar-

22 Mit Antinomien werden im Anschluss an Oevermann und Schütze die konstitutiven Widerspruchsverhältnisse bzw. die unaufhebbaren Handlungs- und Interaktionsdilemmata des pädagogisch-professionellen Handelns adressiert, die sich z. B. aufgrund institutioneller und organisatorischer Rahmungen und Strukturprobleme ergeben, z. B. die Autonomieantinomie, die Nähe-Distanz-Antinomie, die Selektionsantinomie, die Symmetrieantinomie etc. (Helsper et al., 2001, S. 39ff.), die im Rahmen des pädagogischen Arbeitsbündnisses zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen ausbalanciert werden müssen.

23 Dazu merkt Kramer (2015b) an, dass diese ursprünglich als mikropolitische Perspektive bezeichnete Linie im Schulkulturansatz um eine strukturtheoretische Rahmung ergänzt wurde, wodurch sie letztlich der Bourdieuschen Perspektive entspricht (ebd., S. 29).

stellung und der Selbstverwirklichung, mit welchen Lebensstilen und Lebensführungsprinzipien Anerkennung erfahren und welche entwertet und sozial beschämt werden" (Helsper et al., 2001, S. 34). Insbesondere im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung entsteht hier eine prekäre Dynamik, da durch den universalistischen Anspruch einer *leistungs*gerechten Bewertung die Anerkennung des Individuums mit seinen Besonderheiten in den Hintergrund rückt, zugleich sind mit Leistungsurteilen Anerkennungsverweigerungen und Abwertungen verknüpft, die nicht nur den Selbstwert des/der einzelnen Schülers/Schülerin betreffen, sondern auch Auf- oder Abwertungen von Lebensformen markieren können. Weiterhin ist Helsper et al. zufolge zu bedenken, dass die der schulischen Bewertungspraxis zugrunde liegenden, vermeintlich universalistischen Prinzipien, wie etwa individualisierte Leistungserbringung und Eigenverantwortung, ein Ergebnis der Definitionsmacht dominanter sozialer Gruppen und ihrer spezifischen Lebensführungs- und Leistungsprinzipien (Helsper et al., 2001, 34f.) und damit partikularistisch überformt sind. Dadurch besteht Helsper et al. zufolge die Gefahr, „daß die universalistische Leistungsbeurteilung zugleich eine Beurteilung jugendlicher Lebensformen impliziert, wobei die schulische Abwertung spezifischer Lebensformen sich mit der gesamtgesellschaftlichen Abwertung und Randständigkeit von Lebensformen und Selbstentwürfen amalgamieren kann" (Helsper et al., 2001, S. 35).

Zudem verweisen Helsper et al. auf eine weitere Problematik des universalistischen Anspruchs von Schule und knüpfen damit direkt an die Theorie der symbolischen Gewalt von Bourdieu und Passeron an: Ihnen zufolge führe die Einhaltung einer abstrakten Gerechtigkeitshaltung bzw. die gleichförmige Haltung gegenüber allen Schüler:innen zu einer zusätzlichen Benachteiligung von ressourcenschwachen Schüler:innen (Helsper et al., 2001, S. 52f.).

Mit dieser Sichtweise rückt die Schulkulturtheorie den Zusammenhang zwischen Schule und gesellschaftlichen Hierarchie- bzw. Ungleichheitsverhältnissen sowie deren Perpetuierung durch schulische Praxis und soziale Prozesse pädagogischen Handelns in den Fokus, bezieht sie nun aber nicht nur auf das Schulsystem im Allgemeinen, sondern buchstabiert diese auf der Ebene der Einzelschule aus.

Neben den struktur- und anerkennungstheoretischen sowie mikropolitischen Bestimmungen ist schließlich noch auf die horizontale Dimensionierung von Schulkultur zu verweisen, die Helsper et al. (2001) vorschlagen. Es handelt sich um vier Dimensionen, die im Rahmen der mikropolitischen Auseinandersetzungen der Einzelschule mit den grundlegenden pädagogischen Prinzipien des Bildungssystems konkret ausgeformt werden und die in einem lose gekoppelten oder gar widerspruchvollen Verhältnis zueinander stehen können (Helsper et al., 2001, S. 35ff.):

1. *Leistung:* Als „zentraler schulischer Operationsmodus" (Helsper et al., 2001, S. 36) ist die Leistungsbewertung für schulisches Handeln konstitutiv und auf Seiten der Schüler:innen unweigerlich mit Anerkennungs- und Abwertungserfahrungen verknüpft. Diese Dimension der Schulkultur kann sich einzelschulspezifisch hinsichtlich der Selektionshärte und der Leistungserwartungen unterscheiden und damit implizit bestimmte Schülerhabitus favorisieren.
2. *Inhalte* stellen eine legitimierte, d.h. als relevant definierte Auswahl der kulturellen Wissensbestände dar und bilden die Grundlage für die Vermittlungstätigkeit und die Leistungsüberprüfung und -bewertung. Hier können je nach Schulprofil bestimmte Fächer oder Schwerpunkte dominieren (z.B. ein naturwissenschaftliches Profil), die mit einer spezifischen fachkulturellen Prägung der Schüler:innen einhergehen können bzw. bestimmte Schüler:innengruppen a priori ausschließen. Ebenfalls können allgemeinbildende oder aber berufsbildende Aspekte dominieren, die dann mit den unterschiedlichen beruflichen Aspirationen korrespondieren oder kollidieren können.

3. *Pädagogische Orientierungen* umfassen „sowohl die unterrichtsrelevanten Vorstellungen über angemessenes und erwünschtes schulisches Lernen als auch die professionellen Deutungsmuster zu Erziehung und sozialem Lernen“ (Helsper et al., 2001, S. 37). Dazu gehören etwa Wertvorstellungen zum angemessenen Lehrer:innenhandeln und zum Umgang mit Schüler:innen, zu didaktischen und methodischen Prinzipien und zur Gestaltung des Unterrichtes, Vorstellungen über Nähe und Distanz, Person- und Sachorientierung etc. Hier geht es insbesondere um das Verhältnis von sachorientiertem Unterricht und personenbezogenem Erziehen sowie von Selektion und pädagogischen Prinzipien, welches mehr oder weniger spannungsreich sein kann.
4. *Partizipation* ist die Grundlage für die moralischen Anerkennungsverhältnisse der jeweiligen Schule, d.h. die Wertschätzung der beteiligten Akteure und die Anerkennung ihrer Rechte, sich äußern zu dürfen. Hier geht es also um die konkreten Möglichkeiten für die unterschiedlichen Akteure, „sich in schulischen Kommunikations-, Klärungs- und Entscheidungsprozessen ‚Gehör zu verschaffen‘, Einfluß zu nehmen, Argumente und Gründe vorzutragen und damit beteiligt zu werden“ (Helsper et al., 2001, S. 38). Durch Schaffung von Anerkennungsstrukturen werden zugleich Chancen eröffnet, auf die anderen Dimensionen der Schulkultur Einfluss zu nehmen bzw. diese mitzubestimmen.

Die genannten Dimensionen lassen sich auch bei Fend finden, auch wenn er sie teilweise auf verschiedenen Ebenen (System,- Schul- oder Klassen- bzw. Unterrichtsebene) verortet oder nicht als eigenständige Dimension expliziert. So nennt er im Kontext seiner Untersuchungen zu Schulklima und Schulqualität Aspekte wie „Erziehungskultur“ (Fend, 1988, S. 545) oder „Beziehungskultur“ (Fend, 2008a, S. 176), die mit der Dimension der „pädagogischen Orientierungen“ bei Helsper et al. korrespondieren. Die Dimension der Partizipation wird bei Fend u.a. im Zusammenhang mit den Schülerwahrnehmungen zu Autoritätsverhältnissen (Fend, 1988, S. 544; vgl. auch Fend, 1977, S. 68ff. und S. 86ff. [24]) bzw. im Zusammenhang mit „Regulationskultur“ einer Schule thematisiert (Fend, 2008a, S. 175f.). Die Dimension der Leistung als „zentralen Wert schulischen Lebens“ (Fend, 1977, S. 75) thematisiert Fend zunächst im Zusammenhang mit dem Inhaltaspekt schulischer Umwelt, zu der er aber auch normative Erwartungen zählt, die schulseitig an die Schüler:innen gerichtet werden, z.B. an Konformität orientierte Tugenden wie Fleiß und Disziplin und andererseits an Selbstbestimmung orientierte Werte wie Selbständigkeit und Kritikfähigkeit (Fend, 1977, S. 74). In seinen späteren Arbeiten wird die Inhaltsdimension auf der übergeordneten Ebene der strukturellen Rahmenvorgaben d.h. der Lehrpläne verortet (Fend, 2008a, S. 57f.) und entspricht damit der bildungspolitisch gesteuerten Auswahl der kulturell legitimen Wissensbestände. Helsper et al. beziehen sich bei ihrer Definition hingegen vornehmlich auf inhaltliche Schwerpunktsetzungen im Sinne von (fachlichen) Schulprofilen. Die von Fend vertretene Perspektive auf schulische Inhalte entspricht in der Lesart des Schulkulturansatzes also den unhintergehbaren Strukturprinzipien des Bildungssystems und liegt somit auf der übergeordneten Ebene des Schulsystems, während inhaltliche

24 Bemerkenswert erscheint an dieser Stelle die Nähe zu herrschaftskritischen Positionen der Frankfurter Schule, die Fend (1977) im Zusammenhang mit schulischen Autoritätsverhältnissen einnimmt (ebd., S. 68ff.). Mit dem hier deutlich zu Tage tretenden Bezug zu konflikt- und reproduktionstheoretischen Fragen tritt eine weitere Parallele zu dem Schulkulturansatz zu Tage, denn was für Helsper et al. die Anerkennungsverhältnisse sind, sind für Fend die Autoritätsverhältnisse, die er (als Grad der Repressivität bzw. des Anpassungsdruckes) zur zentralen Dimension zur Charakterisierung des schulischen Sozialisationskontextes erhebt und sie entlang der Aspekte Inhalte, Interaktionen und Beziehungen entfaltet (Fend, 1977, S. 73ff.). Diese Bezüge findet man in der Deutlichkeit in seiner „Neuen Theorie der Schule“ nicht mehr (vgl. Fn 20).

Schwerpunktsetzungen im Schulprogramm Ausdruck der einzelschulspezifischen Bearbeitung dieser Prinzipien und ein Ergebnis der schulinternen Auseinandersetzung um Durchsetzung einer dominanten Sinnordnung sind. Insgesamt zeigen sich in der Zusammenschau also deutliche Parallelen hinsichtlich der inhaltlichen Dimensionierung der Schulkultur und der Fendschen Arbeiten zum Schulklima[25].

Während die Dimensionierung der Schulkultur in späteren Arbeiten nur noch eine marginale Bedeutung spielte (Kramer, 2015b), wurden die Bezüge zu Bourdieus passungstheoretischen Annahmen und zum Habitusbegriff im Schulkulturansatz deutlich ausgearbeitet, was zugleich die deutlichste Differenz zu der schultheoretischen Position von Fend darstellt, der Bourdieus Arbeiten nahezu gänzlich ignoriert. Lediglich im Zusammenhang mit schichtspezifischen Bildungsentscheidungen wird Bourdieus Konzept der Kapitalsorten am Rande erwähnt (Fend, 2008a, S. 43).

Am deutlichsten spiegelt sich der Bezug in den Begriffen der Institutionen-Milieu-Komplexe sowie des Schülerhabitus bzw. der Schülerhabitus (Helsper et al., 2001; Kramer et al., 2009; Helsper et al., 2018; Helsper, 2006, 2008; Helsper, Kramer & Thiersch, 2014) wider.

Mit dem Ausdruck „Schulen als Institutionen-Milieu-Komplex" verweisen Helsper et al. auf die einzelschulspezifischen Milieubezüge, die sich aufgrund von Traditionen und Gründungszusammenhängen sowie einer gestiegenen Konkurrenz um Schüler:innen in einer ausdifferenzierten Schullandschaft (die Helsper et al. exemplarisch für die Nachwendezeit in den neuen Bundesländern diagnostizieren), und auch aufgrund vorherrschender lokaler oder regionaler Milieukonstellationen ergeben. Diese spezifischen Milieuverbindungen manifestieren sich auf mehreren Ebenen: auf der Ebene des über die Selbstdarstellungen transportierten Entwurfs eines idealen Schülerselbst, d. h. eines schulisch geforderten „sekundären Habitus" mit spezifischen Lebensführungsprinzipien, und auf der Ebene der rekrutierten Schüler:innenschaft und des rekrutierten Lehrkörpers, die einen milieuspezifischen primären Habitus in die Schule hineintragen (Helsper et al., 2001, S. 595ff.; Helsper, 2006, S. 181ff.; Helsper et al., 2018, S. 15f.). Da der geforderte sekundäre Habitus mit dem primären Habitus mehr oder weniger deutlich korrespondiert, ergeben sich homologe, (noch) akzeptable oder antagonistische Passungskonstellationen und eröffnen Schulen somit für die verschiedenen Herkunftsmilieus auch differente Möglichkeitsräume für Reproduktion bzw. Transformation und Selbstbehauptung. Dies gilt für die Schüler:innen ebenso wie für Lehrer:innen: Auch ihr Habitus kann mehr oder weniger passförmig zu den institutionellen Selbstentwürfen (zu denen ebenso Vorstellungen über ideale Lehrer:innen gehören) und den anderen Milieurepräsentanten im Kollegium sein, so dass sich auch ihnen mehr oder weniger Möglichkeiten zur Durchsetzung ihrer pädagogischen Vorstellungen und Bildungsideale bieten, aber auch zur Ausbildung eines professionellen Habitus (Kramer, 2015b, S. 33).

Auch wenn die institutionellen Selbstentwürfe sich zweifellos auf die Rekrutierung und Zusammensetzung der Schülerschaft und Lehrerschaft auswirken dürften, ist für die Einzelschule dennoch nicht von homogenen Sinnräumen und Habitusfigurationen im Sinne einer einfachen Fortsetzung von Milieus auszugehen, ebenso wenig wie von einer statischen Konstellation, „vielmehr bleiben die Institutionen-Milieu-Komplexe einer Schulkultur in die Dynamik umfassender soziokultureller Brüche und Modernisierungsambivalenzen eingebunden, die diese Milieus

25 Deutlich zeigt sich das auch in den Interviewleitfäden, die Helsper et al. (2001) im Rahmen der Schülerbefragungen eingesetzt haben (ebd., S. 633f.), indem dort beispielsweise nach dem Umgang zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen, nach der Bedeutung von Leistung, nach Mitbestimmungsmöglichkeit, nach Bestrafungsverhalten von Lehrkräften etc. gefragt wird.

selbst, die Jugendlichen und auch die Schulen erfassen" (Helsper et al., 2001, S. 604). Nicht zuletzt deshalb kann auch die Ausprägung bzw. Deutlichkeit der Milieuzüge erheblich variieren, da Schulen unterschiedlich stark von regionalen und lokalen Konkurrenzverhältnissen oder Milieutransformationen betroffen sind[26].
Als „zentrale Ausdruckgestalt des schulisch Imaginären" (Helsper et al., 2018, S. 15) nimmt der Begriff des Schülerhabitus von Anfang an eine prominente Stellung in der Schulkulturtheorie ein. Dabei wird der Schülerhabitus in doppelter Weise gefasst. Zum einem im Sinne eines schulisch geforderten sekundären Habitus, ähnlich wie Bourdieu und Passeron ihn definieren, d. h. im Sinne von Normen und Anforderungen an mitzubringende oder auszubildende Praktiken und Einstellungen, „also der feldspezifische ideale Schülerentwurf und dessen Anforderungsstruktur innerhalb des schulischen Feldes" (Helsper, Kramer & Thiersch, 2014, S. 7) bzw. das „institutionelle Idealkonstrukt des passförmigen Schülers" (Kramer, 2014, S. 199). Zum anderen ist hier der primäre Individualhabitus oder auch der individuelle Bildungshabitus der Schüler:innen gemeint, d. h. mehr oder weniger schulaffine bzw. anschlussfähige Dispositionen und grundlegende (milieuspezifische) Haltungen zu schulischer Bildung, Schulkarriere und schulischen Aspirationen. Da diese Dispositionen und Haltungen in einem unterschiedlichen Korrespondenzverhältnis zur schulischen Anforderungsstruktur stehen, unterliegen die individuellen Schülerhabitus dementsprechend auch unterschiedlich starkem Transformationsdruck, so dass sich letztlich im Zusammenspiel mit Familie und Peers verschiedene Strukturvarianten von Schülerhabitus herausbilden (vgl. Kramer, 2014; Thiersch, 2014b). Unklar bleibt in dieser Konzeption allerdings, ob es sich hierbei nicht letztlich um eine Art „Partial"- oder „Ausschnittshabitus" handelt, der sich in „konkret auf das schulische Handeln und den schulischen Raum bezogenen grundlegenden Praktiken, Haltungen und Orientierungen" erschöpft (Helsper, Kramer & Thiersch 2014, S. 7), also in der Art und Weise des „Schulgebrauches". Dies würde einer weiteren möglichen Lesart des sekundären Habitus in der Konzeption von Bourdieu und Passeron entsprechen, und zwar der des sekundären Habitus als Ergebnis der schulischen Einprägungsarbeit in Form einer feldspezifischen Handlungsbefähigung (vgl. dazu Kapitel 2.4.3), die sie „symbolische Beherrschung dieser [d. h. der legitimen schulischen, Anm. d. Verf.] Praxis" nennen (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 61).
Insgesamt betrachtet, bearbeitet die Schulkulturtheorie theoretische und empirische Desiderate des Bourdieuschen Ansatzes der symbolischen Gewalt und kulturellen Passung. Hier ist vor allem die Unterkomplexität der Bestimmung von habituellen Passungsverhältnissen in Bourdieus Konzeption angesprochen, die – so die Kritik – von einem pauschalisierenden Blick auf das Schulwesen geprägt ist, der der Vielfalt und Dynamik des Feldes nicht gerecht wird (Rieger-Ladich, 2011, S. 79; Kramer, 2011, S. 80), und von nur *einem* homogenen schulischen Habitus ausgeht (Kramer et al., 2009, S. 275; Kramer & Helsper, 2010, S. 121). Im Gegensatz dazu wird in der Schulkulturtheorie die Frage nach der Passung deutlich ausdifferenziert, indem auf der Ebene der Einzelschule spezifische Varianten von Schule-Milieu-Bindungen angenommen werden und dementsprechend auch von spezifischen Idealentwürfen des Schülerhabitus ausgegangen wird (Kramer, 2015b, S. 39).

26 So wird das einzige Gymnasium in einer Kleinstadt kaum davon abhängig oder darum bemüht sein, spezifische Milieus zu adressieren, genauso wenig, wie sich die einzige verbliebene Hauptschule in einer Stadt ihre Schülerschaft aussuchen kann. Während also in ersterem Fall aufgrund nicht vorhandener Konkurrenz eher nicht von spezifischen Milieubezügen ausgegangen werden kann, hat die Hauptschule eher das Problem ungewollt stark homogenisierter Milieubezüge, ohne darauf durch besondere institutionelle Selbstentwürfe Einfluss nehmen zu können.

In seiner Bilanzierung des Schulkulturansatzes bezeichnet Kramer (2015b) vor allem „die Annahme einer umkämpften symbolischen Ordnung, die jeweils nur als historisch gegebenes Zwischenergebnis Gestalt annimmt, und die Annahme einer relativen Autonomie, die nicht nur für das Bildungssystem zu veranschlagen ist, sondern auch für darin auszudifferenzierende Aggregierungsebenen (v. a. der Ebene der Einzelschule)" (Kramer, 2015b, S. 40) als eine konsequente Fortsetzung der Bourdieuschen Prämissen im Rahmen der Schulkulturtheorie.
In ihrem Anspruch „einen Blick auf die Institution Schule in ihrer kulturellen Bedingtheit und ihrem Beitrag zu Kultur" zu werfen (Böhme, Hummrich & Kramer, 2015, S. 11) entspricht die Schulkulturtheorie zudem dem dialektisch-relationalen Denken Bourdieus. Insgesamt, so Alkemeyer und Rieger-Ladich (2008) spielt das Theorem der symbolischen Gewalt in der Schulkulturtheorie eine Schlüsselrolle, da es ermögliche „über die Analyse der Passungsverhältnisse zwischen dem Habitus der Schüler und der symbolischen Ordnung der Schule, die verdeckten Bedingungen schulischen Erfolges offenzulegen" (Alkemeyer & Rieger-Ladich, 2008, S. 107).
Methodisch und methodologisch ist durch die Einbeziehung qualitativ-interpretativer und rekonstruktiver Verfahren zur Erschließung von Habitus(trans-)formationen und insbesondere durch die Verknüpfung wissenssoziologischer und strukturtheoretischer Perspektiven bzw. der Verbindung der Dokumentarischen Methode mit der Objektiven Hermeneutik (hierzu insbesondere Kramer, 2013) einer weiteren Kritik an Bourdieus Arbeiten begegnet worden, nämlich dem Fehlen eines überzeugenden analytischen Instrumentariums zur Analyse pädagogischer Interaktionsordnungen und zur Rekonstruktion habitueller Passungsverhältnisse und Transformationsprozesse im schulischen Feld (Kramer & Helsper, 2010, S. 121; Kramer, 2013, S. 29).
Zu ergänzen ist noch, dass es mit dem Schulkulturansatz möglich ist, regionale und lokale Kontextbedingungen des Schulsystems auf Einzelschulebene zu berücksichtigen (z. B. Stadt-Land-Disparitäten in Bezug auf das Schulangebot) sowie auch die Habitus(trans-) formationen der schulischen Akteur:innen aus professionstheoretischer Perspektive zu beleuchten, die als Teil des Institutionen-Milieu-Komplexes zur Reproduktion oder Transformation von Bildungsungleichheiten beitragen können (Kramer, 2015a).
Kramer (2015b) verweist allerdings auf zwei Lücken der Schulkulturtheorie: So sei etwa die inhaltliche Dimensionierung der Schulkultur nur in den Anfängen geblieben, sodass die Tragfähigkeit und Trennschärfe der vier Dimensionen Leistung, Inhalte, pädagogische Orientierungen und Partizipation noch zu prüfen wären (Kramer, 2015b, S. 43).
Eine weitere Lücke des Schulkulturansatzes wird darin gesehen, dass bis dato ein systematischer Einbezug einer praxistheoretischen Perspektive vor allem auf der Ebene des Unterrichts (Kramer, 2015b, S. 43) sowie auch die Berücksichtigung der Peerkultur von Schüler:innen (Bennewitz, Breidenstein & Meier, 2015) ausgeblieben sind.
Diesbezüglich kritisieren Rademacher und Wernet (Rademacher & Wernet, 2014, S. 172), dass die Nichtberücksichtigung der unterrichtlichen Interaktionen im Rahmen des Schulkulturansatzes die Differenzen überakzentuiere und Gemeinsamkeiten unterschlage, nämlich die Gleichförmigkeit des Unterrichts, in dem sich das universalistische Prinzip der Schule manifestiert.
Die praxistheoretische oder auch praxeologische Perspektive[27] auf Unterrichtsprozesse und -praktiken insbesondere mit Blick auf die Herstellung von Differenz oder Ungleichheit fokussiert Mikropraktiken, über die soziale Ordnungen hergestellt werden (Rieger-Ladich, 2018,

27 Ricken (2019, S. 29) zufolge werden die Begriffe uneinheitlich und häufig synonym verwenden.

S. 413), und wird vor allem im Rahmen ethnographischer Forschungszugänge diskutiert und realisiert (u. a. Kalthoff, 2006; Rabenstein & Steinwand, 2018; Berdelmann et al., 2019; Weitkämper, 2019; Kabel, 2019). Dazu, welche Praktiken dies sein können, hat Bourdieu bereits in der „Illusion der Chancengleichheit" einige Anhaltspunkte gegeben (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 92ff.). Diese vornehmlich auf Sprache und Kommunikation bezogenen Praktiken werden in dieser Forschungsperspektive um weitere Dimensionen ergänzt, wie etwa die emotionale (z. B. Kellermann, 2012; Kellermann & Wulf, 2015) oder die körperliche bzw. materiale Dimension (z. B. Alkemeyer, 2006; Alkemeyer & Rieger-Ladich, 2008; Rieger-Ladich, 2010; Hillebrandt, 2012, 2015). So argumentiert Hillebrandt (2015) in Bezug auf die Schulkulturtheorie, dass kulturelle, symbolische und diskursive Formen der Praxis erst in und durch körperlich und dinglich verankerte Praktiken sichtbar werden. Diese „Assoziation zwischen kulturellen, symbolischen und diskursiven Formen und sozialisierten Körpern sowie Dingen und Artefakten" muss ihm zufolge in einer Untersuchung der Schulkultur berücksichtigt werden (Hillebrandt, 2015, S. 442). Ähnlich argumentieren Alkemeyer & Rieger-Ladich (2008), indem sie auf „den Körper einbeziehende Interaktionen, in denen sich die Individuen mit der zugleich materiellen wie symbolischen Ordnung etwa des Klassenzimmers auseinandersetzen und diese allmählich inkorporieren" (Alkemeyer & Rieger-Ladich, 2008, S. 107) verweisen. Auf dieser Grundlage entwerfen sie eine Heuristik für die Erforschung symbolischer Gewalt im pädagogischen Feld, die sowohl die sprachlichen und gestischen Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen sowie die Verkehrsformen der schulischen Akteursgruppen untereinander als auch die Effekte nicht-menschlicher Entitäten auf soziale Praxis in der Schule umfasst. Darüber hinaus plädieren sie dafür, dass auch somatische und emotionale Empfindungen als Indikatoren für die Existenz symbolischer Gewalt begriffen werden (Alkemeyer & Rieger-Ladich, 2008, S. 111f.).

Trotz dieser noch zu bearbeitenden Desiderata zeichnet sich der Schulkulturansatz als *integrativer Theorieansatz* (Kramer, 2016, S. 43) dadurch aus, dass er sowohl für unterschiedliche Gegenstandskonzeptionen als auch – grundsätzlich – für unterschiedliche methodische Zugänge offen ist, auch wenn der Schwerpunkt (bislang) auf ethnografischen und rekonstruktiv-hermeneutischen Verfahren liegt (Kramer, 2016, S. 43). Seine gesellschaftstheoretische Fundierung erlaube es, Schulen in ihrer Abhängigkeit von sozialen Strukturen und ihrer Verstrickung in gesellschaftliche Kräfteverhältnisse zu sehen – womit an die Analysen von Bourdieu und Passeron angeschlossen ist – aber auch im „Unterworfensein der Schule unter Modernisierungsprozesse, die zugleich durch Schule auch verstärkt werden" (Kramer, 2016, S. 42).

In diesem Zusammenhang ist auf eine der zentralen Annahmen des Schulkulturansatzes hinzuweisen, die sich auf die Passungskonstellationen zwischen (Einzel-)Schule und den sozialen Milieus bezieht. Der Bezug auf den Milieu-Ansatz (z. B. Helsper, 2006, 2009; Helsper et al., 2009), statt auf das eher stark am Klassenbegriff orientierte Sozialstrukturmodell von Bourdieu, ist dabei als eine theoretische Konsequenz der gesellschaftlichen Modernisierung zu verstehen, die mit Pluralisierung und (horizontaler) Ausdifferenzierung sozialer Gruppierungen einhergeht. Darauf wird im folgenden Kapitel genauer Bezug genommen.

2.4.3 Erweiterung des Sozialstrukturmodells: von Klassen- zum Milieumodell

Bourdieu und Passeron (1971, 1973) rekurrieren in ihren Analysen zum Bildungssystem auf ein klassentheoretisch orientiertes Sozialstrukturmodell, indem sie von drei Klassenfraktionen ausgehen (z. B. Bourdieu, 1973, S. 98), die sich durch das Volumen des vorhandenen ökonomischen und kulturellen Kapitals unterscheiden, was hauptsächlich entlang der beruflichen Posi-

tion und der Bildungsabschlüsse operationalisiert wird. In Ansätzen führt Bourdieu hier bereits Lebensstilelemente ein, die er später in „Die feinen Unterschiede“ (1982/2012) stark ausarbeitet. So erläutert er z. B. wie sich kulturelle Praktiken oder die Wahl von Bildungseinrichtungen und Studienfächern klassenspezifisch unterscheiden (Bourdieu, 1973, S. 99ff.; 109f.), und auch bereits, dass es innerhalb der sogenannten herrschenden Klasse mehrere Fraktionen gibt, die sich hinsichtlich der Struktur des Kapitals unterscheiden (Bourdieu, 1973, S. 122ff.), womit zumindest für diese Klasse eine horizontale Differenzierung angenommen wird. Für die anderen Klassen unterbleibt hier jedoch eine weitere Differenzierung; zwar werden die bürgerlichen Klassen in späteren Arbeiten – insbesondere in „Die feinen Unterschiede“ – weiter ausdifferenziert, doch für die unteren Klassen bleibt sie aus (Bauer, 2012, S. 163; Bremer, Lange-Vester & Vester, 2014, S. 307). Darüber hinaus ist das Modell nicht flexibel genug, um gesellschaftliche Entwicklungen und Wandlungsprozesse angemessen abzubilden, insbesondere ist hier auf die zunehmende Tertiarisierung und Umstellung auf Bildungskapital zu verweisen (Vester, 2004, S. 37). Eine Erweiterung des Bourdieuschen Klassenmodells nahmen Michael Vester und Mitarbeiter:innen in ihrem Milieukonzept der „Arbeitsgruppe interdisziplinäre Sozialstrukturforschung (AGiS)“ vor, indem sie Bourdieus Modell des sozialen Raumes auf die deutschen Verhältnisse übertragen und weiterentwickelt haben (Bauer, 2012, S. 163). In Anlehnung an Bourdieu untersuchen sie auf repräsentativer Basis die gesellschaftliche Struktur entlang von Berufs- und Erwerbsverhältnissen, Formen der Lebensführung, der Mentalitäten, des sozialen Zusammenhaltes und der politischen Beteiligung und erweitern diese Sozialraumanalyse auf verschiedene Felder und Zielgruppen (Vester et al., 2001, S. 12).

Vester et al. (2001, S. 27ff.) gehen in ihrem Modell von Klassenmilieus aus, die sich auf vertikaler Ebene (der sogenannten Herrschaftsachse) durch die Trennlinien der Distinktion und der Respektabilität unterscheiden lassen (führende gesellschaftliche bzw. hegemoniale Milieus, die respektablen Volks- und Arbeitnehmermilieus und unterprivilegierte Volks- und Arbeitnehmermilieus) und auf horizontaler Ebene (der sogenannten Differenzierungsachse) durch die Traditionslinien der Autoritätsbindung und der Eigenverantwortung (von autoritär bis avantgardistisch). Die fünf großen Traditionslinien (Oben: Besitz und Macht sowie Akademische Intelligenz; Mitte: Facharbeit bzw. praktische Intelligenz sowie ständisch-kleinbürgerliche Traditionslinie; Unten: unterprivilegierte Traditionslinie) werden in weitere Submilieus aufgefächert, wobei die generationsspezifische Mobilität und Modernisierung berücksichtigt werden, die zu „Habitus-Metamorphosen“ innerhalb der jeweiligen Traditionslinien führen (Vester et al., 2001, S. 33f.). Diese neu entstehenden Habitus-Varianten sind Vester et al. zufolge keine rational oder reflexiv frei gewählten, sondern sie geschehen vor dem Hintergrund und in Relation zur Herkunfts- und Hegemonialkultur und sie korrespondieren letztlich mit der Etablierung neuer sozialer Milieus, die eher im linken, also progressiven Teil des sozialen Raumes angesiedelt sind (Vester et al., 2001, S. 207ff.) und als „‚modernisierte‘ Variationen derselben Grundmuster“ (Vester et al., 2001, S. 218) begriffen werden können. Damit widersprechen sie der Beckschen These der Auflösung sozialer Milieus und stellen eine relative Stabilität von Klassenkulturen fest, und zwar „gerade wegen ihrer Umstellungs- und Differenzierungsfähigkeit“ (Vester et al., 2001, S. 13).

Für die theoretische Konzeption des Milieu-Begriffes greifen sie – wie auch Bourdieu – auf Durkheims Arbeit zur sozialen Arbeitsteilung (1893/2012) zurück, in der er Milieus als soziale Gruppen definiert, die sich einen „Korpus moralischer Regeln“ (Durkheim, 1893/2012, S. 56) bzw. einen „moralischen Habitus“ (2012, S. 44) teilen, der „das Ergebnis der Erfahrungen und Gemeinschaftsbildungen in den sozialen Gruppen, die sich aufgrund der gesellschaftlichen

Arbeitsteilung voneinander abteilen" (Vester et al., 2001, S. 172) ist. Durch die hier gegebene inhärente Relationalität „objektiver" (Berufsposition) und „subjektiver" Gemeinsamkeiten (moralische und kulturelle Werte) grenzen sich Vester et al. (2001) von einer anderen prominenten Milieu-Konzeption ab, wie sie von Hradil (2001) vertreten wird und die in den sogenannten „Sinus"-Milieus repräsentiert wird. Hier wird, vereinfacht gesagt, nicht mehr von einer prägenden Kraft sozialer Strukturen und Lebensbedingungen ausgegangen, vielmehr werden Milieus vor allem anhand ähnlicher Werthaltungen, Prinzipien der Lebensgestaltungen und Mentalitäten bestimmt (Hradil, 2001, S. 426). So sind auch die Sinus-Milieus, die seit den 1980er Jahren von der Lebensweltforschung des Sinus- Instituts ermittelt werden und auch im Rahmen der kommerziellen Markt- und Meinungsforschung eingesetzt werden (Bremer, 2012), vor allem an Lebensstilen orientiert, ohne dass eine sozialstrukturelle Verortung der ermittelten Milieus vorgenommen wurde (Vester et al., 2001, S. 44). Vester et al. greifen die Vorarbeiten des Sinus-Instituts und insbesondere die dort entwickelte Methodologie (Vester et al., 2001, S. 230) auf und nutzen sie dazu, sie unter Bezugnahme auf Bourdieus Theorie um die „gesellschaftspolitische Seite sozialer Mentalitäten und Kohäsion" (Vester et al., 2001, S. 231) zu erweitern.
Dabei versuchen sie, das relationale Paradigma Bourdieus im Rahmen eines erweiterten Mehr-Ebenen-Ansatzes umzusetzen und es methodologisch durch die Einbeziehung weiterer Theorien und durch die Kombination verschiedener Methoden weiterzuentwickeln (Vester et al., 2001, S. 211). So wurden repräsentative Fragebogenerhebungen zu Bestimmung der Größe und Struktur der sozialen Milieus, Experteninterviews und Dokumentenanalysen zu Milieus und sozialer Praxis und deren innerer Differenzierung, qualitative Inhaltsanalysen von Dokumenten der Alltagskultur und biographische sowie themenzentrierte Interviews[28] zu intergenerationalen Habitus- und Mentalitätswandel und den sogenannten neuen Milieus (Vester et al., 2001, S. 212f.) durchgeführt.
Theoretisch schließen Vester et al. neben Bourdieu und Durkheim u. a. an Stuart Halls Theorie der Mentalitäts-Metamorphosen (Vester et al., 2001, S. 176), die These der Ungleichzeitigkeit von Theodor Geiger (Vester et al., 2001, S. 198f.), den Lager-Milieu-Ansatz nach Lepsius (Vester et al., 2001, S. 184ff.) und die Theorie der Öffnung des sozialen Raumes von Merleau-Ponty (vgl. Vester et al., 2001, S. 204f.) an.
Schließlich ergänzen sie in dem „erweiterten Mehr-Ebenen-Ansatz" den dreidimensionalen sozialen Raum von Bourdieu mit seinen zwei Raumachsen und einer Zeitachse um eine weitere Achse, die „Achse der Differenzierung der Felder bzw. Institutionen" (Vester et al., 2001, S. 157), auf der der Grad der institutionellen Differenzierung der Felder abgetragen ist. Als Felder werden hier „fünf relativ autonome Ebenen sozialer Praxis" (Vester et al., 2001, S. 224) unterschieden, die getrennt voneinander untersucht werden (vgl. Vester et al., 2001, S. 156 und S. 224):

1. Die Alltagsebene des Habitus und der praktischen Lebensführung (Lebensstile)
2. Die politische und weltanschauliche Ebene (politische Orientierung und Beteiligung),
3. Die korporative Ebene der Interessensvertretungen und Verbände
4. Die Ebene der beruflichen Positionen und der sozialen Lagen
5. Die Ebene der staatlichen Institutionen und Repräsentationen.

Die ermittelte Typologie bestand ursprünglich aus zehn Milieus (Vester et al., 2001, S. 503ff.) und ist in der letzten Fassung von 2003 auf 12 bzw. 14 erweitert worden, wobei hier eine Ausdif-

28 Das hermeneutische Verfahren zur Interpretation der Interviews und (Re)Konstruktion der „Habitus-Syndrome" bzw. der typenbildenden Milieuanalyse ist inzwischen als „Habitus-Hermeneutik" bekannt (Bremer & Teiwes-Kügler, 2013).

ferenzierung innerhalb der oberen Milieus vorgenommen wurde (Vester, 2006, S. 83; Geißler, 2014, S. 118; vgl. Vester, 2014, S. 261). Des Weiteren wurde auf der vertikalen Achse zwischen vier Habitustypen unterschieden: Habitus der Distinktion, Habitus der Arrivierten, Habitus der Strebenden und Habitus der Notwendigkeit (Vester et al., 2001, S. 48).
Die Ausdifferenzierung der mittleren und unteren bzw. arbeitenden Klassen, die theoretische und methodologische Weiterentwicklung der Bourdieuschen Konzepte und nicht zuletzt die Ergebnisse, die eine „pluralisierte Klassengesellschaft" (Vester et al., 2001, S. 135) zeichnen, können zweifelsohne als Stärken des vorgelegten Milieu-Ansatzes in der Tradition Bourdieus gelten (Bremer, Lange-Vester & Vester, 2014, S. 309f.).
Vor allem eine der zentralen Erkenntnisse der Untersuchung, nämlich die der zunehmenden Umstellung der Milieustrategien auf kulturelles Kapital als Folge der zunehmenden Spezialisierung und Differenzierung der Berufe (Vester et al., 2001, 76ff.; Vester, 2004, S. 37), ist im Kontext der empirischen Schul- und Bildungsforschung relevant, wie Hummrich und Kramer (2017) verdeutlichen:

> „Insgesamt lässt sich das Milieumodell von Vester u. a. sehr gut auf Schule beziehen, weil mit den herausgearbeiteten Traditionslinien und der Annahme einer Umstellung der Vererbungsstrategien auf das Bildungssystem die milieuspezifischen Bezüge und Disponierungen zu schulischer Bildung sehr deutlich gemacht werden." (Hummrich & Kramer, 2017, S. 121)

Diese Umstellungs- bzw. Vererbungsstrategien, die Vester (2004, S. 33ff.) zufolge – bezogen auf Bourdieus Modell des sozialen Raumes – zu einer „Linksdrift" der Klassenfraktionen in Richtung kulturelles Kapital führen, das im Zuge der Umstellung auf modernere Berufsfelder immer bedeutsamer wurde, haben in den fünf Traditionslinien jedoch unterschiedliche Funktionen im Hinblick auf die soziale Positionssicherung. In den oberen Milieus geht es vor allem um Statussicherung und -vererbung (Traditionslinie Macht und Besitz) oder Abgrenzung durch eine distinktive Selbstverwirklichung (Traditionslinie Akademische Intelligenz); in den mittleren Traditionslinien bedeutet Bildung Autonomiegewinn (Traditionslinie der Facharbeit und praktischen Intelligenz) oder „Einordnung in ständische Hierarchien" (Ständisch-kleinbürgerliche Traditionslinie) und in den unteren Milieus repräsentiert sie das „Mithalten mit der ‚respektablen' übrigen Gesellschaft" (Vester, 2004, S. 39). Dies mündet im unterschiedlichen Bildungsverhalten respektive in unterschiedlicher Wertigkeit von (höheren) Bildungsabschlüssen. So stellt die Investition in höhere Bildung in den oberen Milieus aufgrund der bereits vorhandenen Kapitalausstattung kaum ein Risiko dar und ist zudem mit den höchsten Erfolgsaussichten hinsichtlich der Statussicherung verbunden, während sie für die mittleren Milieus hinsichtlich potentieller Aufstiegschancen deutlich weniger kalkulierbar ist, so dass sie mitunter auf Bildungsstrategien setzen, die das Risiko des Scheiterns reduzieren. Die unterprivilegierten Milieus schließlich setzen auf „Strategien der flexiblen Anpassung an gebotene Gelegenheiten" (Vester, 2004, S. 47) statt auf lange Bildungswege, von denen sie sich keine sicheren Erträge versprechen. Diese unterschiedlichen Strategien sind jedoch keineswegs „bewusste" Entscheidungen oder substanzialistische Eigenschaften der Akteur:innen bzw. der Milieus, vielmehr sind sie als „offene Dispositionen" zu verstehen, die vielfältige Variationen hervorbringen (Vester, 2004, S. 47).
In seiner zentralen These postuliert Vester letztlich, dass es zwar in allen Klassenstufen eine Bildungs- und Kompetenzexpansion (verstärkte Akkumulation von kulturellen Kapital) gegeben habe, diese jedoch durch vertikale Sozialstrukturen gebremst wurde, sodass in der Konsequenz weiterhin von einer „ständische[n] Kanalisierung und Segregation von Bildungs- und Berufswegen" (Vester, 2004, S. 18) ausgegangen werden kann. Mit Blick auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie (Baumert et al., 2001) sieht er hier ein Zusammenwirken von drei Mechanismen,

die letztlich dazu beitragen, dass sich die oben angesprochenen offenen Dispositionen im Zuge der Schullaufbahn zu Kompetenzunterschieden entwickeln: 1.) die institutionelle Struktur, 2.) die pädagogische Kultur und 3.) die milieuspezifischen Strategien (Vester, 2004, S. 48ff.). Die Selektionsprozesse und Entwicklungsblockaden des dreigliedrigen Schulsystems sowie die pädagogische Praxis und schulische Kultur, die sich weiterhin an bildungsbürgerlichen Idealen orientieren, „steuern" die Milieustrategien in der Weise, dass diese wie individuelle Wahlentscheidungen und/oder als leistungsgerechte Zuteilung von Bildungs- und Berufswegen erscheinen. Die Strategien sind jedoch nicht frei gewählt oder bewusst intendiert, sondern sie basieren auf milieuspezifischen „'Straßenkarten', die sie [die Angehörigen der verschiedenen Milieus, Anm. d. Verf.] im Kopf haben, und den Anstrengungen und Wegstrecken, die sie sich nach ihrer Erfahrung mit der sozialen Welt zutrauen" (Vester, 2004, S. 48). Vester verweist hier, ähnlich wie Bourdieu und Passeron, auf die verschiedenen kulturellen und sozialen Handlungsressourcen und Kompetenzen der Milieus, die im Schulsystem unterschiedlich honoriert werden, und hebt insbesondere auf die nichtkognitiven emotionalen, sozialen und praktischen Kompetenzen der unterprivilegierten Milieus ab, die sie im Zuge ihrer Sozialisation entwickeln und die sie für bestimmte Berufe in besonderer Weise prädestinieren (Vester, 2004, S. 50). Hier wird nun die Ambivalenz einer milieutheoretischen Perspektive auf Bildung deutlich: Einerseits vermag sie für differente Bildungsstrategien, -praktiken und Fähigkeiten zu sensibilisieren, andererseits ist sie höchst anfällig für Reifizierungen und Substanzialisierung kultureller Unterschiede. Indem Vester die besondere Eignung unterprivilegierter Milieus für soziale, pflegerische und technische Berufe „aufgrund ihrer praktischen Sensibilität sehr gut mit Leuten und vertrackten technischen Problemen, etwa bei Computern, umgehen" zu können, während sie mit „bürokratisch-administrativen Begleitaufgaben häufiger überfordert sind" (Vester, 2004, S. 50) postuliert, werden zum einen *objektiv* gegebene Begabungsunterschiede unterstellt und zum anderen die Abdrängung dieser Milieus auf geringerwertige (zumindest was Prestige und Entlohnung anbetrifft) Berufe unwillkürlich legitimiert. Stattdessen wäre im Sinne der Theorie der symbolischen Gewalt zu hinterfragen, warum nichtkognitive Fähigkeiten und Kompetenzen sowohl im Schul- als auch im Berufssystem eine geringere Honorierung erfahren. Damit rückt der Zusammenhang von Bildungsprozessen und Anerkennungs- und Herrschaftsverhältnissen erneut in den Blick (Bittlingmayer & Bauer, 2014) sowie die Frage nach der gesellschaftlichen (Be-)Wertung von lebensweltlichen vs. institutionalisierten Bildungsprozessen und deren Wechselwirkung.

Dieser Frage widmen sich u. a. Grundmann et al. (Grundmann et al., 2003, 2004a, 2006) im Kontext der ungleichheitsorientierten Sozialisationsforschung zu milieuspezifischen Bildungsstrategien. Dabei gehen sie von einem Bildungsbegriff aus, „der neben instrumentellen und leistungsorientierten Bildungsorientierungen erfahrungsbezogene Bildungsbedürfnisse beinhaltet" (Grundmann et al., 2003, S. 26) und ihn damit aus der Engführung auf institutionalisierte Bildungsprozesse und -erträge befreit. Sie verstehen Bildung in Anlehnung an von Hentig (1996) als einen „Prozess der Strukturierung von Erfahrungs- und Handlungswissen [...], mit dem spezifische Handlungsbefähigungen und Praktiken der Lebensführung einhergehen" (Grundmann et al., 2004a, S. 43). Dabei nehmen sie erstens eine bildungs- und handlungstheoretische Perspektive auf milieuspezifische Bildungsstrategien ein (Grundmann et al., 2003, S. 27) und gehen zweitens von einer grundsätzlichen Differenz zwischen lebensweltlichen und schulischen Bildungsprozessen aus, die aufgrund der unterschiedlichen Bedeutungs- und Relevanzstrukturen der Lebenswelten auch unterschiedlich kompatibel oder anschlussfähig sind (Grundmann et al., 2004a, S. 44). Mit Blick auf die Milieus folgern sie:

> „Differente Milieus bilden also nicht nur differente sozialstrukturelle Klassenlagen ab, sondern verweisen ebenfalls auf differente Erfahrungsräume, Sinn- und Anerkennungsstrukturen, die zumal für individuelle Bildungsaneignungsformen konstitutiv sind. (…) Individuelle Kompetenzen, Dispositions- und Handlungsmuster, die an die Bedingungen der sozialen Herkunft angepasst sind, also milieuspezifisch variieren, fassen wir unter dem Begriff der *milieuspezifischen Handlungsbefähigung* zusammen." (Grundmann et al., 2003, S. 27; Hervorh. im Original)

Ähnlich wie Helsper et al. (2001, vgl. Abschnitt 2.4.2) für den Schulkultur-Ansatz rücken Grundmann et al. (2003) die sozialen Anerkennungsverhältnisse ins Zentrum ihrer Argumentation, die sie als entscheidend für die Entwicklung bildungsrelevanter Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften ansehen. Darunter verstehen sie kognitive und sozialkognitive Merkmale wie z. B. die Fähigkeit, Sozialbeziehungen einzugehen und aufrecht zu erhalten, das Verstehen differenter Handlungsperspektiven sowie Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Konfliktlösungsfähigkeiten etc. (Grundmann et al., 2003, S. 30f.).
Darüber hinaus beeinflussen die Anerkennungsverhältnisse in Familie und Peergruppe auch die Einstellungen zur Schule, insofern als dass dort den schulischen Maßstäben gegenüber gegebenenfalls diskrepante Bewertungen der individuellen Handlungswirksamkeit und Handlungsbefähigung vorgenommen werden. Daher plädieren Grundmann et al. dafür, „Bildungsprozesse stets als Anpassung an je spezifische Sozialisations- und Lebensbedingungen" (Grundmann et al., 2003, S. 32) zu betrachten, die ihrerseits milieuspezifisch differieren und sich in „lebensweltlich optimierten Handlungsbefähigungen und Bildungsstrategien" manifestieren (Grundmann et al., 2003, S. 35). Eine Bewertung differenter Sozialisations- und Bildungsprozesse anhand schulischer Bildungserfolge führe ihnen zufolge zu einer defizitorientierten Betrachtungsweise der milieuspezifischen Praktiken, die deren Eigensinnigkeit und Rationalitäten nicht gerecht würde und in normativ begründeten Kolonialisierungsversuchen in Form einer kompensatorischen Erziehung münde (Grundmann et al., 2003, S. 40).
Sie plädieren stattdessen für eine *differenz*orientierte Betrachtung von Bildungsprozessen und -strategien entlang der zwei dialektisch vermittelten (lebens-)bereichsspezifischen (Familie, Schule, Gleichaltrigengruppe) und milieuspezifischen Dimensionen, die Bildungsprozesse nicht einseitig hinsichtlich ihrer Verwertbarkeit in schulischen Kontexten, sondern hinsichtlich ihrer lebensweltlichen Relevanz bewertet (Grundmann et al., 2003, S. 29) und schlagen eine „erfahrungsweltlich vermittelte Bildungsforschung und -praxis" (Grundmann et al., 2003, S. 39) vor, die die sozial- und erziehungswissenschaftlichen Vorstellungen über legitime Bildung (kritisch) reflektiert. Insbesondere die Institution Schule rückt in diesem Zusammenhang wieder in den Blickpunkt, da dort vermeintlich neutrale Bewertungskriterien mit der unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Anerkennung milieuspezifischer Wissensbestände amalgamieren. Damit trägt Schule nicht unwesentlich dazu bei, „aus einem Kontinuum an Differenzen straffe Hierarchien [zu] produzieren" (Grundmann et al., 2003, S. 41).
Zurecht weisen Grundmann et al. (2003) schließlich darauf hin, dass es (weiterhin) an Erkenntnissen über die Bildungsbedürfnisse und Handlungsbefähigungen der sogenannten schulbildungsfernen Milieus mangelt (Grundmann et al., 2003, S. 42).
Dieses Desiderat hängt nicht zuletzt auch mit dem akademischen Bias der Bildungsforschung zusammen, die bei der Konzeption der Messkonstrukte den institutionalisierten Bildungsnormen und damit den kulturell dominanten Wissensideologien folgt. Daher bleiben zwangsläufig diejenigen Kompetenzen und Bildungsprozesse in der Forschung ausgeblendet, die sich nicht in eine Zertifizierungslogik des Bildungssystems überführen lassen (Grundmann et al., 2004a, S. 46f.). Hier ist indirekt eine weitere Form symbolischer Gewalt angesprochen, die sich über

die Wissenschaft als „die herrschende Form des legitimen Diskurses" (Bourdieu, 1993, S. 253) konstituiert. So sind Bourdieu zufolge Begabungs- und Eignungstests (wie etwa Intelligenztests) eine wissenschaftlich legitimierte Form der sozialen Diskriminierung bzw. eines Klassenrassismus der herrschenden Eliten, deren Herrschaftsanspruch über das Bildungssystem legitimiert wird und die daher ein Interesse an schulischer Auslese haben (Bourdieu, 1993, S. 254):

> „Das Auftauchen von Intelligenztests wie dem Binet-Simon-Test hängt damit zusammen, dass dank der Schulpflicht Schüler in das Schulsystem kamen, mit denen dieses Schulsystem nichts anzufangen wusste, weil sie nicht ‚prädisponiert' waren, nicht ‚begabt', das heißt, nicht von ihrem familiären Milieu her mit jenen Prädispositionen ausgestattet, die die Voraussetzung für das normale Funktionieren des Schulsystems sind: Kulturelles Kapital und guter Wille in Bezug auf die Schulabschlüsse. Diese Tests, die die von der Schule verlangten sozialen Prädispositionen messen, sind genau dazu da, jene schulischen Verdikte im Voraus zu legitimieren, durch die sie legitimiert werden; daher auch ihre Aussagekraft in Bezug auf den Schulerfolg." (Bourdieu, 1993, S. 254f.)

Diese Argumentation lässt sich nur allzu leicht auf die Messinstrumente der Large-Scale-Untersuchungen wie PISA, IGLU etc. übertragen, die lernbezogene Einstellungen wie Motivation sowie die sogenannten Basiskompetenzen messen (sollen).
Insofern ist Grundmann et al. (2004a) darin zuzustimmen, dass eine Bildungsforschung, die sich an kulturell und wissenschaftlich dominierenden Bildungsnormen orientiert, nicht in der Lage ist, differente lebensweltliche Bildungsprozesse und intergenerationale Transmissionsprozesse von milieuspezifischen Bildungsstrategien und Bildungswissen angemessen zu erfassen (ebd., S. 62f.). Vor diesem Hintergrund sind bei der Erforschung von Passungsverhältnissen zwischen Schule und Familie bzw. Herkunftsmilieu die institutionell vermittelten Bildungsinhalte und -orientierungen hinsichtlich ihrer milieuspezifischen und lebensweltlichen Relevanz ebenso zu hinterfragen wie die daraus entstehenden Eigendynamiken, die sich in differenten Handlungsoptionen manifestieren.
Vor dem Hintergrund der Ausführungen zum Beitrag des Bildungssystems bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit, gilt es nun, ein Teilfeld des Bildungssystems in den Blick zu nehmen, dem hierzulade eine zentrale Bedeutung für Zugangschancen zu höherer, d. h. akademischer Bildung zukommt: die gymnasiale Oberstufe. Dabei werden zentrale strukturelle, organisatorische und inhaltliche Entwicklungen und Transformationen dieses Teilfeldes vorgestellt.

3 Transformationen des Feldes – Zur Entwicklung der gymnasialen Oberstufe seit den 1960er Jahren

Als Bindeglied zwischen (mittlerer) schulischer und universitärer Bildung kommt der gymnasialen Oberstufe eine besondere Stellung innerhalb des deutschen Bildungssystems zu. Dies liegt nicht zuletzt an der „Scharnierfunktion des Abiturs" (Trautwein & Neumann, 2008, S. 486), das bis zum Jahr 2009[29] als einziger formaler Nachweis der allgemeinen Hochschulreife galt, d. h. zum Studium aller Fächer an allen deutschen Hochschulen berechtigte. Diese zentrale Bedeutung des Abiturs als Hochschulzugangsberechtigung stellt im internationalen Vergleich eine Besonderheit des deutschen Bildungssystems dar. Seit dem Bestehen der gymnasialen Oberstufe, die sich als eigenständiger Bildungsgang mit spezifischen didaktischen Prinzipien etwa Mitte des 19. Jahrhunderts etablierte (Fuchs, 2008, S. 39), behauptet sie ihre zentrale Position für den Erwerb des Abiturs, auch wenn es seit einigen Jahrzehnten alternative Wege zur Hochschulreife gibt.
Trautwein und Neumann (2008, S. 486f.) verweisen auf die damit einhergehende anspruchsvolle und komplexe Aufgabe der gymnasialen Oberstufe, die in der Vermittlung von Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und allgemeiner Studierfähigkeit besteht, was zu vielfältigen, nicht selten ideologisch aufgeladenen Forderungen führt. Erschwerend kommt hinzu, dass die Bestimmung der erforderlichen Qualifikationen, die zu jedem Fachstudium befähigen, alles andere als trivial ist und zudem bildungspolitischen Konjunkturen unterliegt, die sich in den mehrfachen strukturellen und inhaltlichen Reformen und Veränderungen der gymnasialen Oberstufe widerspiegeln (Fuchs, 2008, S. 38ff.). Fuchs zufolge lassen sich die Reformen der Oberstufe auch als bildungspolitische Strategien der Öffnung und Schließung des Zugangs zur Universität mit dem Ziel einer Steuerung der Zahl akademisch qualifizierter Arbeitskräfte verstehen, die damit die Selektionsfunktion der gymnasialen Oberstufe tangieren (Fuchs, 2008, S. 45).
Die oben genannten Aspekte machen deutlich, dass auch die gymnasiale Oberstufe unter dem Aspekt der sozialen und kulturellen Reproduktion bzw. aus der Perspektive der Theorie der symbolischen Gewalt betrachtet werden muss. Dies wird in den nächsten Abschnitten weiter ausgeführt und konkretisiert.
Zunächst erscheint es notwendig, sich mit der Entwicklung, oder besser gesagt: der Transformation dieses (Teil-)Feldes des Bildungssystems aus historischer Perspektive zu beschäftigen. In Kapitel 3.1 wird deshalb zu zeigen sein, dass die Entwicklungen und Transformationen der gymnasialen Oberstufe in Relation zu der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung zu betrachten sind, die unter dem Begriff der „Bildungsexpansion" bekannt ist und in einer gestiegenen Nachfrage nach gymnasialer Bildung und höheren Abschlüssen mündete. Diese hatte sowohl strukturelle als auch inhaltliche Konsequenzen für die Oberstufe, die sich in zahlreichen Reformen niedergeschlagen haben.

3.1 Bildungsexpansion und die Reformen der gymnasialen Oberstufe

In Kapitel 3.1.1 erfolgt zunächst ein kurzer Überblick über die Bildungsexpansion, im Speziellen über die sogenannte dritte Etappe der Bildungsexpansion nach dem Zweiten Weltkrieg, die

29 2009 wurde von der KMK der Beschluss zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung" erlassen (Kultusministerkonferenz, 2009a). Bis dahin gab es neben dem Abitur zwar weitere Zugangsmöglichkeiten zum Studium, etwa über die Begabten- oder Zulassungsprüfung, doch wurden und werden diese nur zu einem verschwindend geringen Anteil realisiert (Nickel & Leusing, 2009; Nickel & Duong, 2012).

Hadjar und Becker als „Bildungsexpansion im engeren Sinne“ (Hadjar & Becker, 2017, S. 212) bezeichnen[30]. Dabei stehen die Folgen für das deutsche Bildungssystem im Fokus.
Die Entwicklungen und Transformationen der gymnasialen Oberstufe sind als ein Ergebnis des Zusammenspiels von bildungspolitischen Maßnahmen und der mit der Bildungsexpansion einhergehenden Nachfrage nach höheren Bildungsabschlüssen zu verstehen. Zu den bildungspolitischen Maßnahmen zählen zunächst diejenigen, die auf struktureller Ebene eine Erhöhung der Durchlässigkeit zur Oberstufe und damit der Abiturient:innen- und Studienberechtigtenquote zum Ziel hatten. Diese werden in Kapitel 3.1.2 skizziert, bevor die weitreichenden inhaltlichen und organisatorischen Aspekte der bildungspolitischen Maßnahmen und Reformen (d. h. die „inneren“ Reformen der Oberstufe) im Kapitel 3.1.3 ausführlich behandelt werden. Diese sind vor dem Hintergrund der These einer „doppelten Willkür“ der Vermittlungsarbeit in der gymnasialen Oberstufe zu betrachten.

3.1.1 Bildungsexpansion und ihre Folgen für das Bildungssystem – ein Überblick

Geißler (2014) zufolge stellt die Bildungsexpansion „aus sozialstruktureller Perspektive die wichtigste Veränderung im deutschen Bildungswesen der letzten Jahrzehnte“ (Geißler, 2014, S. 333) dar. Unter dem Begriff der Bildungsexpansion wird zumeist der Ausbau des sekundären und tertiären Bildungssektors in den 1960er und 1970er Jahren verstanden, der eine höhere Bildungsbeteiligung, eine längere Verweildauer im Bildungssystem sowie eine Zunahme höherer Bildungsabschlüsse zur Folge hatte (Hradil, 2001, S. 151; Geißler, 2014, S. 334; Hadjar & Becker, 2017, S. 211). Einige Autoren sehen den Beginn der Bildungsexpansion bereits in den 1950er Jahren (Geißler, 2014; Fuchs, 2008), während andere dieses Jahrzehnt eher als eine Phase der Stagnation bezeichnen, in der vorwiegend die Wiederherstellung und der innere Ausbau des Schulwesens im Zentrum der bildungspolitischen Bemühungen standen (Herrlitz et al., 1998, S. 165f.). Relativ unstrittig ist jedoch, dass der größte Expansionsschub etwa Mitte der 1960er Jahre einsetzte und in den 1970er Jahren in einer weitreichenden Schulreform mündete. In den 1990er Jahren kam es dagegen zu einer Abschwächung bzw. Stagnation der Bildungsexpansion, bevor sie durch den sogenannten „PISA-Schock“ neuen Schwung erhielt (Geißler, 2014, S. 335).
Die Ursachen der Bildungsexpansion werden in gesellschaftlichen, bildungsökonomischen und sozialpolitischen Entwicklungen gesehen. So führt Hradil (2001) beispielsweise die gestiegenen Anforderungen in postindustriellen Gesellschaften an, die sich durch technologischen Wandel und die rasche Zunahme an Wissensbeständen auszeichnen (Hradil, 2001, S. 149). Für Deutschland sieht Hradil in der Folge einen Anstieg der formalen Bildungsvoraussetzungen im Beruf und Alltag seit den 1970er Jahren, sodass Bildungsabschlüsse nunmehr „zur absolut notwendigen, dennoch nicht immer zureichenden Voraussetzung“ (Hradil, 2001, S. 152) für das Erreichen einer aussichtsreichen beruflichen Stellung werden. Auch Geißler (2014) sieht den zunehmenden Qualifikationsbedarf in der sogenannten „Wissensgesellschaft“ als einen wichtigen Motor der Bildungsexpansion (Geißler, 2014, S. 342f.), die durch die steigende Konkurrenz um Statussicherung und sozialen Aufstieg zudem eine Eigendynamik entfaltete (Geißler, 2014, S. 335; auch Hadjar & Becker, 2017, S. 218; Herrlitz et al., 1998, S. 221). Diese Entwicklung spiegelt sich u. a. in der zunehmenden Verdrängung der einfachen (d. h. vor allem der Hauptschulabschlüsse) durch mittlere Abschlüsse sowie in der immer höheren Bedeutung mittlerer oder höherer Abschlüsse auf dem Ausbildungsmarkt wider (Leschinsky, 2008, S. 398f.; Baethge, 2008, S. 567f.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 157f.).

30 Für eine ausführliche und erschöpfende Darstellung des Expansionsprozesses sei auf die zahlreichen Publikationen zu diesem Thema verwiesen (u. a. Geißler, 2014; Baumert, Cortina & Leschinsky, 2008; Hadjar & Becker, 2017; Hradil, 2001; Herrlitz et al., 1998).

Hadjar und Becker (2017, S. 212) verweisen im Zusammenhang mit der Bildungsexpansion auf die von Picht im Jahr 1964 ausgerufene „Bildungskatastrophe“, die vornehmlich die (bildungs-) ökonomische Perspektive adressiert. Picht zufolge war Deutschland im internationalen Vergleich von einem wirtschaftlichen Rückstand bedroht, der auf schwerwiegende Defizite im Bildungssystem zurückzuführen sei, etwa „der zu geringen Anzahl von Absolventen mit Mittlerer Reife und Abitur, der zu geringen Studierendenquote, der zu kurzen Schulzeit, der mangelhaften Ausstattung von Schulräumen und Schulgebäuden, dem schlechten Lehrer-Schüler-Verhältnis (zu große Klassen) und der zu geringen Anzahl an Lehrerinnen und Lehrern“ (Hadjar & Becker, 2017, S. 213). In der Folge kam es zunächst zu einem starken Ausbau der Gymnasien, um die Abiturient:innenquote zu erhöhen, sowie zum Ausbau des Schulnetzes in ländlichen Regionen, um die dortigen Begabungsreserven auszuschöpfen (Hadjar & Becker, 2017, S. 214).
Ein weiterer wichtiger Impuls für die Expansion ergab sich aus der sozialpolitischen Forderung nach mehr Chancengleichheit im Bildungssystem und dem Abbau von herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten. Diese Forderung resultierte zum einen aus Befunden zur schichtspezifischen Bildungsbeteiligung (z. B. Dahrendorf, 1965) bzw. zur Chancenungleichheit im deutschen Bildungssystem (Hüfner & OECD, 1973) und zum anderen aus der Student:innenbewegung von 1968 (Hadjar & Becker, 2017, S. 215). Die darauffolgenden Reformbemühungen mündeten 1970 in einem Strukturplan des Deutschen Bildungsrats sowie 1973 in einem von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung vorgelegten Bildungsgesamtplan, der weitreichende Reformen und den Ausbau des Elementar-, Grundschul- und Sekundarbereiches vorsah und die Erhöhung der Chancengleichheit und Bildungsbeteiligung zum Ziel hatte. Aufgrund des föderalistischen Prinzips wurden die Reformen jedoch länderspezifisch unterschiedlich umgesetzt, so etwa im Hinblick auf die Orientierungsstufe im Sekundarbereich I oder die Einführung der Gesamtschulen (Hadjar & Becker, 2017, S. 215f.; Herrlitz et al., 1998, S. 210f.). In diesen Zeitraum fiel auch die „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ der Kultusministerkonferenz von 1972, die nach wie vor als eine der weitreichendsten Reformen der Oberstufe gilt (Fuchs, 2008, S. 42) und auch strukturelle Folgen hatte (vgl. Kapitel 3.1.2). Im Tertiärbereich kam es analog zum Schulsystem ebenfalls zum Ausbau und zur Ausdifferenzierung des Hochschulwesens durch zahlreiche Neugründungen und die Einführung der Fach- sowie – in einigen Bundesländern – der Gesamthochschulen (Herrlitz et al., 1998, S. 220; Mayer, 2008, S. 604). Als wichtigste Maßnahme zur Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungssystem ist darüber hinaus die Entkopplung der Schulabschlüsse von den Bildungsgängen bzw. der Schularten zu nennen, die durch die curriculare Angleichung der Bildungsprogramme des gegliederten Schulsystems in den 1980er Jahren – allerdings nicht als systematisch geplante Modernisierung – entstand (Baumert, Cortina & Leschinsky, 2008, S. 59). In der Folge haben sich die Wege zur Erlangung höherer Schulabschüsse deutlich diversifiziert und flexibilisiert (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 74ff.).
Mit dem vollzogenen Ausbau des sekundären und tertiären Bildungssektors schienen die bildungspolitischen Ziele der höheren Bildungschancen, Durchlässigkeit und Bildungsbeteiligung weitgehend erreicht: Die Bildungsbeteiligung an Gymnasien sowie die Zahl der höheren Schulabschlüsse sowie Hochschulabschlüsse nahmen stetig zu, sodass teilweise von einem „Qualifikationsüberschuss“ gewarnt wurde (Geißler, 2014, S. 335f.; Herrlitz et al., 1998, S. 223). So war die Frage der Chancengleichheit im Bildungssystem seit den späten 1980er Jahren sowohl im bildungspolitischen als auch im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs kaum noch ein Thema, im Gegenteil: Geißler zufolge habe sich nach den 1970er in Deutschland eine „Illu-

sion der Chancengleichheit" ausgebreitet, die erst durch die PISA-Studie Anfang der 2000er Jahre „gestört" wurde (Geißler, 2004).[31]
Dass herkunftsbezogene Bildungsungleichheiten durch die expansive Bildungspolitik jedoch mitnichten beseitigt waren, belegten bereits vor PISA einige der wenigen Studien, die sich diesem Thema widmeten (z. B. Blossfeld, 1985; Blossfeld & Shavit, 1993; von Friedeburg, 1989; Meulemann, 1992; Müller, 1998) und unter denen die Studie von Schimpl-Neimanns (2000) die wohl am meisten rezipierte ist. Darin belegt der Autor auf der Basis der Mikrozensus- und der Volkszählungsdaten aus dem Zeitraum zwischen 1950 und 1989 einen weiterhin starken und teilweise nahezu unveränderten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, insbesondere dem elterlichen Bildungsniveau, und der Bildungsbeteiligung an Gymnasien (Schimpl-Neimanns, 2000, S. 664).
Öffentlichkeitswirksam wurde dieser Befund mit dem Erscheinen des ersten PISA-Berichtes im Jahr 2001 (Baumert et al., 2001). Darin wurde dem deutschen Schulsystem, neben einer insgesamt unterdurchschnittlichen Leseleistung seiner Schüler:innen, eine im internationalen Vergleich überdurchschnittlich hohe Selektivität und eine ebensolche Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb bescheinigt. Einer der bedeutsamsten Befunde betrifft zudem die Drei- bzw. – in einigen Bundesländern vorhandene – Viergliedrigkeit des deutschen Sekundarschulsystems: Nicht nur verteilen sich die Schüler:innen je nach ihrer soziokulturellen Herkunft auf verschiedene Schulformen, sondern sie werden darüber hinaus je nach Schulform unterschiedlich gut gefördert, wobei die Hauptschulen und teilweise auch die Gesamtschulen (Köller, 2008, S. 437) zu den „Verlierern" des Leistungsvergleiches zählen. Auf dieser Beobachtung basiert das Konzept von Schulformen als selektionsbedingten und differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus (Baumert & Schümer, 2001; Baumert, Trautwein & Artelt, 2003). Zurückgeführt wird dieser Zusammenhang zum einen auf unterschiedliche Kompositionsmerkmale bzw. das mit der sozialen Zusammensetzung kovariierende Fähigkeitsniveau der Schüler:innenschaft und zum anderen auf institutionell vorgegebene Lernbedingungen, „die ihre Verankerung in schulformspezifischen Traditionen der Lehrplanarbeit, der Didaktik und der Lehrerbildung finden" (Baumert, Stanat & Watermann, 2006b, S. 129).
Vergleichende Schulleistungsstudien wie PISA sowie die nationale und internationale Bildungsberichterstattung, die für Deutschland einen Rückstand hinsichtlich der Studienberechtigten-, Studienanfänger- und Hochschulabsolventenquoten im Vergleich zu anderen Ländern auswiesen (z. B. OECD, 2002, S. 39ff.; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 74; S. 105ff.), können wohl als Initialzünder und Beschleuniger einer weiteren Expansionswelle nach der Stagnation in den 1990er Jahren gelten, die erneut vor allem die Gymnasien und Hochschulen betraf. Das Gymnasium entwickelte sich immer mehr zur „heimlichen Hauptschule", die inzwischen nicht selten von über 40 Prozent eines Jahrgangs besucht wird, die Quoten der Studienberechtigten und Studienanfänger stiegen ebenfalls wieder deutlich an (Geißler, 2014, S. 338; Baumert, Cortina & Leschinsky, 2008, S. 77; Trautwein & Neumann, 2008, S. 476f.). Zeitgleich sorgte der zunehmende Attraktivitätsverlust von Hauptschulen dafür, dass die Nachfrage nach dieser Schulform stark abnahm (mit Ausnahme der Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und Niedersachsen), und zwar vor allem zugunsten der Realschulen (Leschinsky, 2008, S. 380ff.). Zusammen mit dem demographischen Abschwung in den neuen Bundesländern (Baumert, Cortina & Leschinsky,

31 Als mitverantwortlich für diese Entwicklung sieht Geißler (2004) den Paradigmenwechsel innerhalb des sozialwissenschaftlichen Diskurses, der – kurz gesagt – u. a. durch Becks Individualisierungsthese beeinflusst, eine Abkehr von den Klassen- und Schichtmodellen hin zu Milieu- und Lebensstilmodellen vollzog, was in der Konsequenz zu einer Marginalisierung des Themas der herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten in der empirischen Bildungsforschung führte (Geißler, 2004, S. 366f.).

2008, S. 69ff.) entstand hier in vielen Bundesländern ein bildungspolitischer Handlungsbedarf, der in der zunehmenden Einrichtung von Schulen mit mehreren Bildungsgängen bzw. der faktischen Etablierung der Zweigliedrigkeit im Schulsystem durch die Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen und/oder Gründung der sogenannten Sekundarschulen[32] mündete (Leschinsky, 2008, S. 377ff.; Geißler, 2014, S. 336; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 68f.). Insgesamt wird das Gymnasium – gemessen an den Schulbesuchsquoten – als der Gewinner der Bildungsexpansion betrachtet, ein Effekt, der weniger durch politische Steuerung beeinflusst wurde, sondern durch die demographische Entwicklung und das veränderte Bildungsverhalten der deutschen Bevölkerung (Baumert, Cortina & Leschinsky, 2008, S. 77; Herrlitz et al., 1998, S. 220f.; Wolter, 2016, S. 21f.). Die anhaltend hohe Nachfrage nach gymnasialer Bildung wurde (und wird wahrscheinlich weiterhin) durch die vergleichsweise positiven Ergebnisse von Schulleistungsstudien wie PISA sowie des nachfolgend implementierten nationalen Bildungsmonitorings (Baumert, Cortina & Leschinsky, 2008, S. 123f.) noch weiter befeuert, zumal das Gymnasium trotz der weitgehenden Entkopplung von Schulform und Abschlüssen sowie der strukturellen Ausdifferenzierung der Schullandschaft weiterhin als der Königsweg zum Abitur (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 75; Wolter, 2016, S. 21) und damit als Garant für den Zugang zur akademischer Bildung gilt, die auf dem Arbeitsmarkt einen immer höheren Stellenwert erhält (Kreckel, 2014; Schubert & Engelage, 2006). Allerdings geht die starke Expansion des Gymnasiums auch mit einigen Herausforderungen einher, die sich u. a. durch demographische Schwankungen[33] und die veränderte Zusammensetzung der Schüler:innenschaft ergeben (Baumert, Cortina & Leschinsky, 2008, S. 82ff.), auch wenn es seinen selektiven Charakter weiterhin beibehalten konnte (Trautwein & Neumann, 2008, S. 475f.). Schließlich sind noch Herausforderungen zu nennen, die sich aufgrund bildungspolitischer Vorgaben und Beschlüsse ergeben, wie etwa der Implementation von Bildungsstandards sowie der Einführung (und teilweisen Wiederabschaffung) von G8, also der Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur auf 12 Jahre, was insbesondere in der Mittelstufe mit einer erheblichen Stoffverdichtung einhergeht bzw. -ging (Trautwein & Neumann, 2008, S. 484). Die letztgenannten Reformen bzw. Maßnahmen resultieren in erster Linie aus dem bildungsökonomischen Motiv der Effizienzsteigerung des deutschen Bildungssystems, das zweifellos ebenfalls durch das nationale und internationale Bildungsmonitoring (z. B. in Form von Vergleichsstudien) verstärkt wurde.

Die oben beschriebenen Entwicklungen gingen mit weitreichenden Reformen der gymnasialen Oberstufe einher, die das Thema des folgenden Kapitels sein werden. Sie spiegeln das von Trautwein und Neumann (2008) postulierte Strukturmuster der „Spannung zwischen institutioneller Differenzierung und inhaltlicher Reintegration" (Trautwein & Neumann, 2008, S. 475) wider, mit dem sie die Entwicklung des Gymnasiums nach dem Zweiten Weltkrieg beschreiben.

3.1.2 Strukturelle Transformationen – Öffnung der Wege zum Abitur und ihre quantitative Bedeutung

Nach der Wiederherstellung des dreigliedrigen Schulsystems in der Nachkriegszeit fanden bereits in den 1950er Jahren erste Schritte zur strukturellen und organisatorischen Reformierung und Öffnung der Oberstufe statt. Unter der Maßgabe der Sicherung eines einheitlichen Gymnasialwe-

32 Die Bezeichnung für diese Schulform variiert länderspezifisch zwischen Sekundarschule, Oberschule, Mittelschule, Gemeinschaftsschule, Stadtteilschule u. a. (Geißler, 2014, S. 336).

33 Baumert, Cortina und Leschinsky (2008) verweisen in diesem Zusammenhang zum einen auf Probleme, die mit der „prozyklischen Personalpolitik" der Kultusministerien zusammenhängen, und zum anderen auf strukturelle und inhaltliche Herausforderungen, die sich aufgrund des demographischen Abschwungs, insbesondere in strukturschwachen Regionen der östlichen Bundesländer, für die Aufrechterhaltung des Bildungsangebotes ergeben (ebd., S. 82ff.).

sens und einer einheitlichen Hochschulreife wurden unter anderem (Herrlitz et al., 1998, S. 167; Fuchs, 2008, S. 41f.) der Übergang von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe durch Einführung von Übergangsklassen und Aufbaugymnasien erleichtert, eine einheitliche Bezeichnung für alle Schulen, die zur allgemeinen Hochschulreife führten, als „Gymnasium" eingeführt, die Sprachenfolge für die drei Gymnasialtypen (altsprachliches, neusprachliches und mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium) festgelegt und die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse zwischen den Ländern im „Düsseldorfer Abkommen" im Jahr 1955 vereinbart. Das „Düsseldorfer Abkommen" diente als Grundlage für das „Hamburger Abkommen" von 1964, dem zufolge die Aufgliederung in verschiedene Gymnasialtypen erst ab der Oberstufe möglich ist (Enttypisierung der gymnasialen Unter- und Mittelstufe) und in dem für die sich seit 1960 neu entwickelten Gymnasialzweige mit spezifischen fachlichen Profilen (z. B. technische, musische, pädagogische, Wirtschafts- und Sportgymnasien) die „fachgebundene Hochschulreife" eingeführt wurde (KMK, 1964; Trautwein & Neumann, 2008, S. 474; Neumann, 2010, S. 47).

Die parallel stattfindende langjährige Diskussion um die Vereinheitlichung des Gymnasialwesens und der dort vergebenen Abschlüsse (und der hierfür notwendigen Kriterien) einerseits und um eine stärkere Individualisierung des Bildungsganges und der Wege zur Hochschulreife andererseits, mündete schließlich in der „Bonner Vereinbarung" von 1972, in der die äußere Differenzierung des Gymnasiums zugunsten einer inneren Differenzierung und damit auch die verschiedenen Gymnasialtypen faktisch abgeschafft wurden (Enttypisierung der Oberstufe). Die „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II" (KMK, 1972), durch die die gymnasiale Oberstufe inhaltlich, konzeptionell und strukturell neu geordnet wurde, wird als die tiefgreifendste Veränderung des gymnasialen Bildungssektors betrachtet (Trautwein & Neumann, 2008, S. 474; Fuchs, 2008, S. 42). Zu den wichtigsten strukturell-organisatorischen Änderungen in der neugeordneten Oberstufe zählen „die Auflösung des Klassenverbandes in ein variabel gestaltetes System aus Grund- und Leistungskursen, die Gliederung in einen Pflicht- und Wahlbereich sowie die Differenzierung des Pflichtbereichs in verschiedene Aufgabenfelder" (Trautwein & Neumann, 2008, S. 474). Grundlegend für die Vereinbarung waren vor allem die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates „Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen" von 1969, die Vorschläge zu „Kriterien der Hochschulreife" der Westdeutschen Rektorenkonferenz von 1970 sowie schließlich der „Strukturplan für das Bildungswesen" des Deutschen Bildungsrates von 1970 (KMK, 1972, S. 6f.).

Die Empfehlungen des Bildungsrates beinhalteten u. a. auch die Einführung integrierter Gesamtschulen (mit oder ohne gymnasiale/r Oberstufe) als Versuchsschulen (Deutscher Bildungsrat, 1969; Köller, 2008, S. 441) sowie eines breiteren Fächerangebotes bzw. fachlicher Profile in der Sekundarstufe II, die eine stärkere Verbindung zu beruflicher Bildung ermöglichen sollte (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 194; Herrlitz et al., 1998, S. 213). Hinter diesen Vorschlägen standen bildungsökonomische und sozialpolitische Motive der Erschließung von Begabungsreserven und Erhöhung der Chancengleichheit, indem den individuellen Voraussetzungen sowie (beruflichen) Interessen und Begabungen der Heranwachsenden durch mehr Wahlmöglichkeiten und individuelle Schwerpunktsetzungen adäquater entsprochen werden sollte (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 17; KMK, 1972, S. 11). Damit wurden auf der strukturellen Ebene drei Möglichkeiten zum Besuch einer gymnasialen Oberstufe und zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife festgeschrieben: an Gymnasien, an Gesamtschulen und an beruflichen bzw. Fachgymnasien[34] und

34 Je nach Datenquelle und Bundesland unterscheiden sich die Bezeichnungen (Helbig & Nikolai, 2015, S. 111) und sind zudem insofern irreführend, als dass diese Schulform nur als Sekundarstufe II angeboten wird und keinen Sekundarstufe-I-Bildungsgang umfasst (mit Ausnahme von Baden-Württemberg, wo eine 6-jährige Form existiert (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport – Baden Württemberg).

Berufskollegs (in NRW).[35] Alle drei unterliegen seitdem den gleichen Bestimmungen, die in der Vereinbarung von 1972 festgelegt wurden, wobei an beruflichen Gymnasien und Berufskollegs mit den dort vorhandenen spezifischen berufsbezogenen Profilfächern auch eine Doppelqualifikation möglich ist. Zudem wurde die Erprobung alternativer Fachprofile und Unterrichtskonzepte in der Oberstufe ausdrücklich eingeräumt, wofür bereits im „Hamburger Abkommen" ein Grundstein gelegt wurde (Fuchs, 2008, S. 42).

Eine weitere strukturelle Entwicklung, die auf den Empfehlungen des Bildungsrates basiert, betrifft die Durchlässigkeit zur Oberstufe: Durch die Angleichung der Lehrpläne in Schulen der Sekundarstufe I berechtigen die erworbenen Abschlüsse bei entsprechender Qualifikation (in der Regel der Notendurchschnitt) nun zum Besuch der nächsthöheren Schulform. Durch diese faktische Entkopplung von Schulform und Abschluss sollten auch die Übergänge in die gymnasiale Oberstufe erleichtert werden (Herrlitz et al., 1998, S. 213; Baumert, Cortina & Leschinsky, 2008, S. 87ff.). Im Hinblick auf Nivellierung ungleicher Zugangschancen zur gymnasialen Oberstufe, die Öffnung von Bildungswegen zum Abitur und die Erprobung von Innovationen wurden insbesondere mit den Gesamtschulen große Hoffnungen verbunden, die seit Anfang der 1970er Jahre in nahezu allen Bundesländern zunächst als Modellversuch eingerichtet wurden[36] (Köller, 2008). Im bundesweiten Durchschnitt scheinen sich die mit den Gesamtschulen verbundenen Hoffnungen quantitativ allerdings nicht zu bestätigen, auch wenn ein Anstieg der Absolvent:innen mit allgemeiner Hochschulreife an Integrierten Gesamtschulen zu beobachten ist (Anteil 2004: 6,4 %; 2014: 9,2 %; 2016: 8 %; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 275, Tab. D7-4A; 2018, Tab. D9-3web). Allerdings müssen diese Zahlen angesichts der länderspezifisch höchst unterschiedlichen Verbreitung dieser Schulform relativiert werden: In Ländern mit einem hohen IGS-Anteil, wie etwa in NRW oder in Stadtstaaten wie Berlin (BE) und Hamburg (HH), sind die Zahlen mitunter deutlich höher (NRW: 16,8 %; BE: 22,4 %; HH: 30,7 %), während sie in einigen Bundesländern gar keine oder nur eine marginale Rolle spielen (so etwa in Bayern, Sachsen oder Baden-Württemberg; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 275). Auch die Bedeutung der beruflichen Gymnasien (in NRW: Berufliches Gymnasium an Berufskollegs, in Bayern: Fachoberschulen) variiert länderspezifisch stark. So entfallen im Jahr 2016 im bundesdeutschen Durchschnitt 13,7 Prozent der Abiturabschlüsse (i. S. v. allgemeiner Hochschulreife) auf berufliche Gymnasien (2008: 12,3 %), wohingegen dieser Anteil in Baden-Württemberg, Hamburg und Schleswig-Holstein mit bis zu 30 Prozent deutlich höher liegt (Neumann & Trautwein, 2019, S. 539; Helbig & Nikolai, 2015, S. 116).

Damit entfallen auf diese drei Oberstufenformen im Jahr 2016 über 95 Prozent aller Abiturabschlüsse (2006: 93,2 %; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 271). Dies ist umso bemerkenswerter, weil es neben den Schulen des Zweiten Bildungsweges auch an berufsbildenden Schulen (Berufsfachschulen, Fachschulen, Berufsoberschulen etc.) möglich ist, die allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Diese spielen hingegen beim Erwerb der Fachhochschulreife eine bedeutsame Rolle: An Berufsoberschulen, Berufsfachschulen und Fachschulen wurden 2006 insgesamt 46,8 Prozent aller Fachhochschulreifezeugnisse abgelegt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 271), 2016 waren es 40,1 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, Tab. D9-3web).

---

35 Daneben sind selbstverständlich noch Schulen des Zweiten Bildungsweges wie Abendgymnasien und (Weiterbildungs-)Kollegs zu nennen, die jedoch statistisch betrachtet nur eine marginale Rolle spielen. Dort werden in der Regel nur volljährige Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung oder mindestens zweijähriger Berufstätigkeit aufgenommen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015). Im Jahr 2008 entfielen auf diese Schulformen insgesamt nur rund 2 Prozent der Abiturabschlüsse, im Jahr 2016 sogar nur noch 1,4 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018 Tab. D9-3web).

36 Erste Gesamtschulen gab es bereits in den 1960er Jahren in Berlin (Köller, 2008, S. 440).

Angesichts der geringen Abiturquoten an Schulen (vgl. 3.1.2), die nicht zu einer der drei o.g. Typen der gymnasialen Oberstufe gehören, stellt sich die Frage, ob die bildungspolitisch motivierte strukturelle Öffnung der Wege zur Hochschulreife nicht letztlich zu einer schwer überschaubaren institutionellen Ausdifferenzierung geführt hat, die die Orientierung für Angehörige bestimmter Milieus, die mit dem Bildungssystem weniger gut vertraut sind, zusätzlich erschwert (hat). Auch können die geringen Abiturquoten an beruflichen Schulen auf einen fortbestehenden Abdrängungsmechanismus hinweisen, sodass sich dort vermehrt Schüler:innen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen finden und/oder dort schwierigere Bedingungen zum Erreichen des Abiturs vorherrschen.
Insgesamt bleibt festzuhalten, dass sich mit der strukturellen Öffnung der Wege zur Hochschulreife die damit verknüpften Hoffnungen zumindest quantitativ erfüllt haben: Den Bildungsberichten für Deutschland kann man entnehmen, dass sich der Anteil aller Absolvent:innen, die die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife *nicht* an einem Gymnasium erworben haben, sukzessive erhöht hat, ebenso wie der Anteil der nicht-gymnasialen Abiturient:innen, der im Jahr 2016 bei 26,5 Prozent lag (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 271, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, Tab. D9-3web). Bis Ende der 1960er Jahre lag der Anteil der Gymnasien an allen Schulen, die zum Abitur führen, in den meisten Bundesländern noch bei über 99 Prozent.
Grundsätzlich müssen bei den neueren Zahlen allerdings die starken regionalen Unterschiede berücksichtigt werden, die sich durch bundeslandspezifisch unterschiedliche schulpolitische Entwicklungen und durch die regional und lokal unterschiedliche Bildungsinfrastruktur ergeben. So verweisen Helbig und Nikolai (2015) in ihrer umfassenden Übersichts- und Vergleichsstudie zu Schulsystemen und Schulpolitik der Bundesländer auf die unterschiedlich hohen Gymnasialquoten beim (Fach-)Abiturerwerb in den einzelnen Ländern, die für das Jahr 2009/2010 zwischen unter 60 Prozent (Hamburg) und über 95 Prozent (Sachsen) liegen. Neuere Zahlen legt der Bildungsbericht 2018 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 297) vor: Hiernach beträgt die bundesdeutsche Gymnasialquote (gemessen an den Übergängen in Schularten des Sekundarbereichs II zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung) im Schuljahr 2016/17 bei 51,9 Prozent, weitere 8,1 Prozent entfallen auf Gesamtschulen und immerhin 38,7 Prozent auf berufliche Schulen. Im Bundesländervergleich haben Bremen mit 33,6 Prozent die niedrigste und Mecklenburg-Vorpommern mit 77,7 Prozent die höchste Gymnasialquote (NRW: 46,1 Prozent). Die Gesamtschulquote schwankt zwischen 0,1 Prozent in Baden-Württemberg und 35 Prozent in Bremen (NRW: 12,3 Prozent), die Quote der beruflichen Schulen zwischen 12,9 Prozent in Hamburg und 51,1 Prozent in Bayern (NRW: 40,6 Prozent). Damit ist freilich nichts über die an den jeweiligen Schularten letztlich erworbenen Abschlüsse gesagt, jedoch lassen sich diese Zahlen durchaus als ein Indiz für die (wahrgenommene) Durchlässigkeit und Offenheit des Schulsystems für alternative Wege zur Hochschulreife in den jeweiligen Bundesländern begreifen. Bezüglich der regional und lokal unterschiedlichen Bildungsinfrastruktur weisen Helbig und Nikolai (2015) außerdem darauf hin, dass insbesondere in strukturschwachen und/oder ländlichen Regionen die Einführung von Gesamtschulen bzw. Schulen mit mehreren Bildungsgängen mit gymnasialer Oberstufe eine schulstrukturelle Antwort auf die gestiegene Nachfrage nach höheren Schulabschlüssen darstellt (Helbig & Nikolai, 2015, S. 109f.).
Die strukturelle Öffnung der Wege zum Abitur ging mit einer fortwährenden Diskussion zur inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe in Bezug auf die fachlichen und überfachlichen Ziele und Anforderungen einher. Diese zum Teil kontroversen Debatten und Entwicklungen sind Gegenstand der folgenden Abschnitte.

3.1.3 Inhaltliche und organisatorische Transformationen – die inneren Reformen der gymnasialen Oberstufe im Spannungsfeld von Kanon und Freiheit

Während im vorangegangenen Kapitel vor allem strukturelle Reformen und Entwicklungen im Vordergrund standen, geht es im Folgenden um Maßnahmen der „inneren" Reformen der gymnasialen Oberstufe, die die organisatorisch-didaktische und inhaltliche Umsetzung pädagogischer Arbeit betreffen. Angesichts der Diversität zwischen den Bundesländern (Neumann, 2010; Huber & Kurnitzki, 2012; Helbig & Nikolai, 2015) wird es dabei vorrangig darum gehen, die Hauptlinien der Reformen (und der damit einhergehenden Debatten) nachzuzeichnen und nicht die verschiedenen bundeslandspezifischen Ausgestaltungen selbiger. Gleichwohl wird punktuell auf einzelne Aspekte der Umsetzung in den Bundesländern eingegangen.
Neumann (2010) zufolge lassen sich für die gymnasiale Oberstufe mehrere Reformphasen identifizieren. Diese werden im Folgenden dargestellt, wobei weitgehend der Einteilung von Neumann gefolgt wird. Dabei wird zunächst jeweils die Entstehungsgeschichte skizziert und im Anschluss sowohl auf die inhaltlichen und organisatorischen Aspekte der Reformen als auch auf die jeweils formulierten Ziele und didaktischen Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe eingegangen, die die jeweiligen Beschlüsse und Vereinbarungen begleitet haben. Dabei wird der Schwerpunkt auf der Oberstufenreform von 1972 und ihren mehrfachen Revisionen bis einschließlich ihrer faktischen Rücknahme mit der Oberstufenvereinbarung von 2006 liegen. Obgleich diese Vereinbarung für die Untersuchungskohorten der vorliegenden Arbeit nicht mehr relevant ist, wird sie zur Verdeutlichung der oben genannten These herangezogen. Über spätere Entwicklungen wird ein kurzer Ausblick gegeben.

3.1.3.1 Erste Phase: Von Tübinger Beschlüssen (1951) bis Stuttgarter Empfehlungen (1961)

Die erste Phase der Oberstufenreformen datiert Neumann in die 1950er bis Anfang der 1960er Jahre. In dieser Phase setzten, neben den bereits im vorangegangenen Abschnitt genannten strukturellen Reformen, die ersten Diskussionen um die inhaltliche Bestimmung des Hochschulreifebegriffes ein (Neumann, 2010, S. 39). Den Auftakt hierzu bildeten die Tübinger Beschlüsse von 1951, die im Rahmen einer gemeinsamen Konferenz von Hochschulvertreter:innen und Vertreter:innen der Höheren Schulen gefasst wurden (Scheuerl, 1962) und in denen insbesondere die Frage der Stofffülle und Fächervielfalt im Fokus stand. Hier wurde u. a. kritisiert, dass die hohe Anzahl an Pflichtfächern in der Oberstufe allenfalls ein enzyklopädisches und oberflächliches Wissen befördere und eine vertiefte Auseinandersetzung mit Themen und Gegenständen verhindere. Gefordert wurden daher eine Reduzierung der Unterrichts- und Prüfungsfächer und eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule. Zwar blieben diese Forderungen zunächst ohne bildungspolitische Folgen, doch befeuerten sie eine anhaltende Auseinandersetzung mit der Frage, welche inhaltlichen Anforderungen an die Hochschulreife zu stellen sind. Diese mündete schließlich in dem „Tutzinger Maturitätskatalog" der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1958, der maßgeblich von Wilhelm Flitner geprägt wurde. Im Wesentlichen werden im Tutzinger Maturitätskatalog entlang von neun Punkten Kenntnisse in Deutsch, Mathematik, einer Fremdsprache sowie in weiteren ausgewählten Fächern und Bereichen formuliert (Literatur, Physik, Geschichte, philosophische Propädeutik sowie Religion und Ethik), die als Minimalkanon für die Hochschulreife definiert wurden. Selbiger wurde durch Flitners bildungstheoretisches Konzept der „kyklischen Bildung" gerahmt, womit Flitner einen „geschlossenen Kreis" (kyklos) geistiger Grunderfahrungen versteht, „die in ihrem Zusammenspiel eine einheitliche Propädeutik für wissenschaftliche Studien im akademischen Sinne enthalten" (Flitner, 1961, S. 27). Die Aufgabe der gymnasialen Oberstufe besteht ihm zufolge in der Sicherung einer allgemeinen

Studierfähigkeit durch eine profunde sprachliche und mathematische Bildung und durch die Initiation in das christliche, das philosophisch-literarische, das exakt-naturwissenschaftliche und das historisch-politische Feld als „Ursprungsfelder moderner Humanität“ (Scheuerl, 1962, S. 157). Flitners stark geisteswissenschaftlich-humanistisches Maturitätskonzept bezieht sich ausdrücklich auf die Vorbereitung auf Universitätsstudien, wohingegen Schüler:innen, die andere Bildungswege einschlagen, ihm zufolge nicht zwingend „mit dem Anspruch auf volle wissenschaftliche Maturität zu belasten“ sind (Flitner, 1961, S. 12). Auch wenn Flitners Konzept der kyklischen Gymnasialbildung nicht direkt umgesetzt worden ist, so überzeugte es als eine bildungstheoretische Begründung eines gymnasialen Kanons (Neumann, 2010, S. 42f.).
Das Ergebnis dieser ersten Phase der Oberstufenreformen bilden die „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ von 1960 (KMK, 1960), die die Oberstufe auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene umgestaltete, und die ein Jahr später folgenden „Stuttgarter Empfehlungen“ (KMK, 1961), die sich auf die didaktische und methodische Umsetzung der Oberstufenarbeit bezogen.
In der Saarbrücker Rahmenvereinbarung wurden u. a. die Anzahl der Unterrichts- und Prüfungsfächer auf neun bzw. sechs Fächer reduziert und Wahlpflichtfächer eingeführt, um eine vertiefte Auseinandersetzung mit Inhalten sowie die Setzung von individuellen Schwerpunkten zu ermöglichen und die Schüler:innen zu „geistiger Selbsttätigkeit und Verantwortung“ zu erziehen (KMK, 1960). Die Aufteilung in vier Kernpflichtfächer (darunter Deutsch, Mathematik und mindestens eine Fremdsprache), verbindliche Unterrichtsfächer (Gemeinschaftskunde, Sport, Kunst oder Musik) und Wahlpflichtfächer (Fremdsprache oder eine Naturwissenschaft) ging mit Belegvorschriften einher, die sich an den drei klassischen Gymnasialtypen (altsprachlich, neusprachlich und mathematisch-naturwissenschaftlich) orientierten (Herrlitz et al., 1998, S. 167; Fuchs, 2008, S. 41f.; Neumann, 2010, S. 44ff.).
Die KMK-Beschlüsse wurden vor allem wegen des geringeren Stellenwertes von Naturwissenschaften in den sprachlichen Gymnasien sowie wegen der in der Summe geringeren Wahlmöglichkeiten für die Schüler:innen kritisiert, einzelne Länder (z. B. Baden-Württemberg) setzten aus diesen Gründen auch nicht alle Vorgaben um (Fuchs, 2008, S. 41; Neumann, 2010, S. 46). Mit der Vereinbarung „Zur stärkeren Förderung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in den Gymnasien“ steuerte die Kultusministerkonferenz im Jahr 1970 schließlich nach (KMK, 1972, S. 5).

3.1.3.2 Zweite Phase: Von den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses (1964) bis zum „Mainzer Kompromiss“ (1997)

Die zweite Phase der Oberstufenreform lässt sich für Mitte/Ende der 1960er Jahre bis in die 1990er Jahre datieren. Die Grundlagen dieser Reformphase bildeten die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur Neuordnung der Höheren Schule von 1964, die „Kriterien der Hochschulreife“ der Westdeutschen Rektorenkonferenz von 1969 und schließlich die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates[37] von 1969 zur „Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen“ und zum „Strukturplan des Bil-

37 Zu den einzelnen Gremien: Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen konstituierte sich 1953 und hatte als unabhängiges und nicht weisungsgebundenes Gremium die Aufgabe, Bund und Länder bei der Weiterentwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens zu beraten. Er wurde 1965 durch den Deutschen Bildungsrat abgelöst, der im Gegensatz zum Deutschen Ausschuss aus einer Bildungskommission und einer Regierungskommission bestand, wodurch eine stärkere Verzahnung zwischen Wissenschaft und Politik und damit eine höhere Verbindlichkeit der Empfehlungen erreicht werden sollte. Die Westdeutsche Rektorenkonferenz wurde 1949 gegründet und umfasste zunächst nur Universitäten, bevor in den 1970er Jahren die pädagogischen, Kunst- und Musikhochschulen sowie Fachhochschulen folgten. Ab 1991 wurde die Bezeichnung in Hochschulrektorenkonferenz (HRK) geändert (Neumann, 2010).

dungswesens“ von 1970 (KMK, 1972, S. 6f.). In den genannten Schriften spiegeln sich – neben der einsetzenden Bildungsexpansion – Neumann zufolge (2010) mehrere Entwicklungen wider, so etwa der Paradigmenwechsel von der geisteswissenschaftlichen zur empirischen und kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft und eine zunehmenden Wissenschaftsorientierung, die auch in die Curriculumforschung Eingang fand (Neumann, 2010, S. 47f.). Hier gilt vor allem Heinrich Roth, Kognitionspsychologe und Pädagoge sowie Mitglied des Deutschen Bildungsrates, als einflussreich, der 1968 die geltenden Lehrpläne in Frage stellte und dafür plädierte, die curricularen Inhalte aus den mit den Schulfächern korrespondierenden Fachwissenschaften zu beziehen, die sich – ähnlich Flitners Einteilung in die Initiationsfelder – wiederum in drei große Wissenschaftsbereiche aufteilen ließen: die Geisteswissenschaften, die Sozial- und Gesellschaftswissenschaften und die Naturwissenschaften (Roth, 1968). Da innerhalb eines Wissenschaftsbereiches große Ähnlichkeiten im Hinblick auf Gegenstände und Methoden bestünden, die einen Transfer zwischen den Fächern (unter Anwendung von angemessenen Lernverfahren) erleichterten, sei es ausreichend, die Schüler:innen auf die drei Bereiche anstatt auf einzelne Fächer zu verpflichten (Roth, 1968, S. 74). Damit wird bereits die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer begründet, die später als zentrales Merkmal in die Bonner Vereinbarung Eingang findet.

In den „Kriterien der Hochschulreife“ der Westdeutschen Rektorenkonferenz (abgedruckt in Scheuerl, 1969) findet sich Roths Aufteilung in drei Wissenschaftsbereiche und die Lernzielorientierung wieder. In den drei Aufgabenfeldern (sprachlich-literarisch, mathematisch-naturwissenschaftlich und gesellschaftlich-geschichtlich) sollen „prüfbare Lernziele“ verfolgt werden (Scheuerl, 1969, S. 31). Diese werden in, „formale“ (d. h. fähigkeits- bzw. subjektbezogene), „materiale“ (d. h. inhalts- bzw. objektbezogene) und „kategoriale“[38] Lernziele unterteilt, die sich wechselseitig durchdringen. Außerdem wird hier eine Differenzierung in Grund- und gehobene Anforderungen vorgenommen, wobei die gehobenen Anforderungen in zwei bis drei Fächern die Heranführung „an wirklich wissenschaftliche Arbeitsweisen“ beinhalten sollen (Scheuerl, 1969, S. 31). Im Fokus der hier formulierten Kriterien steht allein die Befähigung für ein wissenschaftliches Hochschulstudium.

In dem 1970 folgenden „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutsches Bildungsrates wird dieses „einseitige“ Ziel der Oberstufe deutlich erweitert. Hierzu heißt es:

> „Diese Befähigung zur wissenschaftlichen Arbeit darf (…) nicht mehr vorrangig unter dem engen Blickwinkel des Zugangs zum Hochschulstudium gesehen werden. (…) Die Lernziele sind somit nicht einseitig auf den Erwerb der Studierfähigkeit für ein Studium an wissenschaftlichen Hochschulen hin ausgerichtet. Neben dieses bisher einzige Ziel treten andere Ziele, wie die Vorbereitung zum Fachhochschulstudium und zum direkten Eintritt in eine Berufsausbildung außerhalb des Hochschulbereiches“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 169).

Zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen der Sekundarstufe II und zur Ermöglichung des Abiturerwerbs an allen Schulen der Sekundarstufe II schlägt der Bildungsrat eine

38 Die kategorialen Lernziele sind an Klafkis Theorie der kategorialen Bildung angelehnt, die dieser als eine wechselseitige Erschließung von Wirklichkeit und Subjekt definiert: „Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von ‚allgemeinen‘ Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen ‚allgemeiner‘ Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. Anders formuliert: Das Sichtbarwerden von ‚allgemeinen‘ Inhalten auf der Seite der ‚Welt‘ ist nichts anderes als das Gewinnen von ‚Kategorien‘ auf der Seite des Subjekts. (…) Bildung ist also ‚kategoriale Bildung‘ in dem Doppelsinne, daß sich dem Menschen seine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und daß eben damit er selbst dank der selbst vollzogenen kategorialen Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist“ (Klafki, 1963, S. 298). In der Intention, mit dem Begriff der kategorialen Bildung den Gegensatz zwischen objektivistischen (als materialen) und subjektivistischen (also formalen) Bildungstheorien zu überwinden, lässt sich eine gewisse Nähe zu Bourdieus Habitusbegriff feststellen.

curriculare und organisatorische Zusammenführung beruflicher und allgemeinbildender Schulen in der Sekundarstufe II als einer „differenzierten Einheit" vor (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 161ff.). Außerdem werden einige inhaltliche und organisatorische Empfehlungen zur gymnasialen Oberstufe und zum Abitur formuliert. So wird unter anderem die Einführung eines offenen Kurssystems vorgeschlagen, in dem die Pflichtkurse (Deutsch, Fremdsprache, Mathematik, Naturwissenschaft, Politik, Religion, Sport und ein musisches Fach) in ihrer Stundenzahl reduziert werden und durch ein breites Angebot an Wahlpflichtfächern ergänzt werden sollten (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 171), das über den traditionellen gymnasialen Fächerkanon deutlich hinausgeht und auch berufliche Inhalte einbezieht. Um „dem individuellen Bildungsstreben, den verschieden gelagerten Lerninteressen und der unterschiedlichen Lernfähigkeit" (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 172) besser zu entsprechen, sollten die Pflicht- und Wahlkurse sowohl leistungs- als auch fachspezifisch differenziert sein, statt einer Leistungsbewertung durch Noten wird außerdem ein Credit-System vorgeschlagen (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 176). Da der individuellen Profilierung und Spezialisierung „durch systematisches und vertieftes Einüben wissenschaftlicher Denkformen" (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 171) gegenüber einer kanonischen Allgemeinbildung der Vorzug gegeben wird, ist das vom Bildungsrat empfohlene Abitur II (mit Abitur I sollte die Sekundarstufe I abgeschlossen werden) konsequenterweise dann auch nicht als eine allgemeine, sondern als eine fachgebundene Hochschulreife konzipiert (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 162).

In die Bonner Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe von 1972 gingen einige der Vorschläge des Deutschen Bildungsrates ein, hinsichtlich der Anforderungen an die Hochschulreife schloss sie jedoch eher an die Vorschläge der WRK an und hielt an einer allgemeinen Hochschulreife fest (KMK, 1972, S. 7f.). Angestrebt wurde eine curriculare Reform, die durch eine organisatorische eingeleitet werden sollte (KMK, 1972, S. 9).

Als Organisationsprinzipien wurden aus den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates die Differenzierung des Unterrichtsangebotes in einen Pflicht- und Wahlbereich (im Verhältnis 2:1), die Einführung eines Kurs- und Punktesystems und die Erweiterung des Fächerangebotes um berufsbezogene Fachrichtungen übernommen. Die Vorschläge der Westdeutschen Rektorenkonferenz spiegeln sich in der dort vorgeschlagenen Aufteilung in drei Aufgabenfelder (wobei das sprachlich-literarische Aufgabenfeld um „künstlerisch" und das mathematisch-naturwissenschaftliche um „technisch" ergänzt wird) plus Sport und Religion[39] und in der Differenzierung der Anforderungsniveaus (als Grund- und Leistungskurse) wider (KMK, 1972).

Die drei Aufgabenfelder markierten dabei den allgemeinbildenden Pflichtbereich, ohne ihn zugleich auf einzelne Fächer zu verengen (mit Ausnahme von Deutsch und Mathematik, die in der Qualifikationsphase jedoch nicht durchgängig belegt werden mussten), während die gehobenen Anforderungen in Leistungskursen und die wissenschaftsnahen Arbeitsweisen auf ein Hochschulstudium vorbereiten sowie eine interessensgeleitete Profilierung ermöglichen sollten (KMK, 1972, S. 9f.). Insbesondere für den Wahlbereich wurden auch neue, teilweise berufsbezogene oder übergreifende Fächer zugelassen (KMK, 1972, S. 15f.): Dazu wird, den Vorschlägen des Deut-

---

39 Diesbezüglich ist die Vereinbarung übrigens insofern bemerkenswert, als dass es hier heißt, dass der Unterricht in Religion „Einsichten in Sinn- und Wertefragen des Lebens vermitteln" sowie „die Auseinandersetzung mit Ideologi*en*, Weltanschauung*en* und Religion*en* ermöglichen" (KMK, 1972, S. 15, Hervorh. von Verfasserin) soll. Hier liegt also eher ein religions*wissenschaftlicher* Zugang nahe statt eines konfessionellen, wie er derzeit immer noch in weiten Teilen praktiziert wird (auch wenn es in den meisten Bundesländern inzwischen möglich ist, stattdessen Philosophie oder Ethik zu wählen; Helbig und Nikolai, 2015, S. 239ff.). So betrachtet stellt der Religionsunterricht ein Paradebeispiel für symbolische Gewalt qua Bildungsinhalte dar, und zwar nicht nur aufgrund der zunehmenden konfessionellen Heterogenität der Schüler:innen (was auch konfessionslose Schüler:innen einschließt), sondern auch aufgrund der sinkenden gesellschaftlichen Bedeutung der evangelischen und katholischen Kirchen (Stichwort: Kirchenaustritte).

schen Bildungsrates folgend, auch explizit die Kooperation von allgemeinen und berufsbezogenen Bildungsgängen mit anderen Gymnasien vorgeschlagen (KMK, 1972, S. 13). Das neue halbjährige Kurssystem sollte themenbestimmt sein (ungeachtet einer formalen Fachzuordnung) und die Kurse konnten jahrgangsübergreifend angeboten werden. Schließlich wurde die Anzahl der Abiturprüfungsfächer auf vier reduziert, wobei die drei Aufgabenfelder abgedeckt werden mussten. Dadurch wurden die Wahlmöglichkeiten für die Schüler:innen deutlich ausgeweitet, denn weder die Leistungskurse noch die Prüfungsfächer waren auf bestimmte Fächer festgelegt, wie noch in der Saarbrücker Vereinbarung. Nur für die Wahl des ersten Leistungskurses wurde festgelegt, dass hierunter eine Fremdsprache, eine Naturwissenschaft oder Mathematik vertreten sein sollte, während der zweite Leistungskurs gänzlich frei gewählt werden konnte[40], sofern alle vier Prüfungsfächer die drei Aufgabenfelder abdeckten. Zudem war der Unterrichtsumfang (gemessen an den Wochenstunden) nicht mehr fachgebunden, sondern bezog sich auf das jeweilige Aufgabenfeld, sodass es im Einzelfall möglich war, Fächer wie Deutsch, Mathematik und Fremdsprache bereits nach der 12. Jahrgangsstufe abzuwählen (Neumann, 2010, S. 53).
Die in der Vereinbarung eingeräumte Wahlfreiheit stieß bald auf Kritik, so etwa ob der angeblichen Beliebigkeit der Fächerwahl, der mangelnden Allgemeinbildung und Studierfähigkeit, oder weil das Prinzip der Gleichwertigkeit der Fächer nicht von allen Seiten geteilt wurde. Hinzu kam noch, dass die konkrete Ausgestaltung hinsichtlich der Anzahl der Leistungskurse und der Belegvorschriften für die Leistungskurse den Ländern freigestellt wurde (KMK, 1972, S. 17). So verlief dann auch die Umsetzung der Vereinbarung insbesondere im Hinblick auf die Belegverpflichtungen der Kernfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache bundeslandspezifisch unterschiedlich, sodass eine Vergleichbarkeit des Abiturs zwischen den Ländern als nicht mehr gewährleistet betrachtet wurde (Fuchs, 2008, S. 42f.; Neumann, 2010, S. 54ff.; Helbig & Nikolai, 2015, S. 218f.).
Zwecks Sicherung einer einheitlichen Umsetzung der Vereinbarung in den Bundesländern wurde diese in der Folge mehrfach überarbeitet (1977, 1988, 1997), wobei strengere Belegvorschriften formuliert und die Wahlfreiheiten sukzessive zurückgenommen wurden.
Bereits 1977 erfolgte mit den „Übereinkünften zur einheitlichen Durchführung der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe" (KMK, 1977a, „Lübecker Beschlüsse") eine erste, wenn auch geringfügige Revision, der ein halbes Jahr später die „Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe" (KMK, 1977b) folgten, „durch die zugleich die pädagogischen Grundgedanken, die zu der Vereinbarung geführt haben, verdeutlicht, vervollständigt und möglichst systematisch dargestellt werden sollen" (KMK, 1977b, S. 3). Hier wurde dann auch die große Wahlfreiheit in der Oberstufe, neben der Förderung der Selbständigkeit und Selbstverantwortung, vor allem mit der prinzipiellen Gleichwertigkeit der Fächer hinsichtlich ihrer wissenschaftspropädeutischen Funktion begründet (KMK, 1977b). Zentral war hier der Gedanke,

> „(...) daß alle Fächer der gymnasialen Oberstufe hinsichtlich ihrer wissenschaftspropädeutischen Funktion Gleiches oder Ähnliches leisten können, weil sie alle über Elemente verfügen, mit deren Hilfe geistige Strukturen ausgeprägt werden, welche Übertragungen auf andere Lernsituationen zulassen" (KMK, 1977b, S. 5).

In den Lübecker Beschlüssen wurden u. a. strengere Vorschriften für die Einführung neuer Fächer (insbesondere als Leistungskurse) formuliert und das ursprünglich modulare Kurssystem wurde zugunsten eines sequentiellen aufgegeben (Huber, 2008, S. 23).
Eine erneute Revision erfolgte 1988, nachdem einzelne Bundesländer (z. B. Baden-Württemberg) die Belegverpflichtungen ausgebaut hatten und die Westdeutsche Rektorenkonferenz

40 Zwar stand es den Ländern frei, auch einen dritten Leistungskurs einzuführen, in die Abiturprüfungen gingen jedoch nur zwei ein, der dritte musste als Grundkurs gewertet werden (KMK, 1972, S. 17).

erneut eine größere Verbindlichkeit bei der Fächerwahl eingefordert hatte (Huber, 2008, S. 22f.; Neumann, 2010, S. 58f.). So wurde in der Neufassung der Vereinbarung von 1988 den Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache eine herausgehobene Stellung im Hinblick auf die Wahl der Leistungskurse und der Abiturprüfungsfächer zugesprochen (u. a. muss nun unter den vier Fächern Deutsch, Mathematik oder eine Fremdsprache vertreten sein), zudem mussten zwei davon durchgängig belegt werden. Begründet wurde diese Vorzugsstellung mit „deren fundamentalen [*sic*] Bedeutung für eine Vielzahl von wissenschaftlichen Studiengebieten und Berufsfeldern sowie (…) ihrem Stellenwert für eine allgemeine Grundbildung" (KMK, 1977b; 1988: jeweils Tz. 2.1.3). Nachdem im Zuge der Wiedervereinigung im Zusammenhang mit der kürzeren Schulzeitdauer in den neuen Bundesländern erneut die Diskussion um die Qualität der Ausbildung in der Oberstufe und des Abiturs (Neumann, 2010, S. 59ff.) entbrannte, wurden im Rahmen der sogenannten „Loccumer Gespräche"[41] der Stellenwert der verschiedenen Fächer, das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung und die Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe sowie die Kriterien für Hochschulreife und Studierfähigkeit diskutiert (Neumann, 2010; Fingerle, 2001). Mit den „Richtungsentscheidungen zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs" von 1995, die auf dem Abschlussbericht der dazu eingesetzten Expertenkommission (1995) fundierten, und der anschließenden Novellierung der „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II" von 1997 wurden die Belegverpflichtungen für Deutsch, Mathematik und Fremdsprache weiter ausgebaut (u. a. müssen nun alle drei bis zum Abitur durchgängig belegt werden, zur Abdeckung des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeldes im Abitur kann nur Deutsch oder eine Fremdsprache gewählt werden), womit das Prinzip der Gleichwertigkeit der Fächer konterkariert, wenn nicht gar faktisch abgeschafft wurde (Fuchs, 2008, S. 43). Auch hier wird die Sonderstellung dieser Fächer mit ihrer instrumentellen Bedeutung für die Studierfähigkeit und die allgemeine Grundbildung begründet (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 13).
Insgesamt kam die Expertenkommission zu dem Schluss, dass die grundlegenden Organisationsprinzipien (Aufgabenfelder, Kurssystem mit Wahl- und Pflichtbereichen sowie Grund- und Leistungskursen, Credit-System) der Oberstufenreform von 1972 nicht revisionsbedürftig seien (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 9ff.). Gleichwohl werden auf mehreren Ebenen Handlungsbedarfe identifiziert, so etwa im Hinblick auf fächerübergreifendes und -verbindendes Lernen und die entsprechenden Arbeitsformen, die Zielsetzung, Inhalte und Arbeitsweisen in Grundkursen, die Berufsorientierung in der Oberstufe sowie die (für die Bewältigung der Herausforderungen in der fächerübergreifenden Unterrichtentwicklung) erforderliche fachdidaktische Lehrkräfteausbildung (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 16ff.). Zudem wurde die Einführung von Standards zur Sicherung der Vergleichbarkeit von Abiturabschlüssen sowie regelmäßige Lernstanderhebungen in zentralen Fächern zur Prüfung der „Stabilität der Systemperformanz" (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 148) angeregt.
Die Oberstufenreform schien mit der Vereinbarung von 1997 zunächst abgeschlossen zu sein, die KMK erklärte in einer Pressemitteilung vom 28. Februar 1997 (KMK, 1997a), damit „die Qualität des deutschen Abiturs gesichert und die gymnasiale Oberstufe zukunftsgerichtet weiterentwickelt" zu haben.

41 An den insgesamt drei Klausurtagen zwischen Oktober 1993 und Oktober 1994 beteiligten sich Vertreter:innen der Kultusministerien, der Hochschulrektorenkonferenz sowie Fachexpert:innen und Wissenschaftler:innen (Fingerle, 2001; Neumann, 2010). Die einzelnen Vorträge, Protokolle und Beschlüsse wurden in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule" (1994 bis 1995) abgedruckt.

3.1.3.3 Dritte Phase: Von den Husumer Beschlüssen (1999) bis zu der Neufassung der Oberstufenvereinbarung in Plön (2006)

Nur kurze Zeit nach dem sogenannten „Mainzer Kompromiss“ (Neumann, 2010, S. 63) kamen die im Bericht der Expertenkommission angedeuteten Konflikte zwischen den Verfechter:innen eines verbindlichen Fächerkanons und denjenigen, die an der prinzipiellen Gleichwertigkeit der Fächer und der Aufteilung in Aufgabenfelder festhalten wollten (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 70ff.), wieder auf den Tisch. Federführend waren hier die Kultusministerien von Bayern und Baden-Württemberg, die angesichts der unterdurchschnittlichen Leistungen der deutschen Oberstufenschüler:innen bei dem ersten internationalen Vergleichstest in mathematischen Kompetenzen (TIMSS; Baumert, Bos & Lehmann, 2000) auf die Erhöhung der Pflichtfächer im Abitur zugunsten der drei Kernfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache pochten (Neumann, 2010, S. 63f.). Das Ergebnis dieses Vorstoßes schlug sich 1999 in den sogenannten „Husumer Beschlüssen“ (und der darauf folgenden Oberstufenvereinbarung vom 16.06.2000) nieder, die den Bundesländern mehr Gestaltungsspielräume für die gymnasialen Oberstufe einräumten und die Erhöhung der Abiturfächer von vier auf fünf sowie mehr als zwei bzw. drei Leistungskurse ermöglichten (vgl. Pressemitteilung der KMK, 1999a; Neumann, 2010). Da in der neuen Regelung die Anzahl der Leistungskurse nicht begrenzt wurde, wurde de facto der Weg frei für die Wiedereinführung von Kernpflichtfächern, wie es für die Oberstufe der 1960er Jahre kennzeichnend war. Bereits kurze Zeit später machten die ersten Bundesländer Gebrauch von den neuen Regelungen[42], um die Wahlfreiheit in der Oberstufe weiter einzuschränken und die Anzahl der Pflicht- und Prüfungsfächer zu erhöhen, darunter Baden-Württemberg zum Schuljahr 2001/02, wo Deutsch, Mathematik und Fremdsprache zu obligatorischen Abiturprüfungsfächern und vierstündig im Klassenverband unterrichtet wurden. Andere Bundesländer, unter anderem auch Nordrhein-Westfalen, blieben (zunächst) bei der alten Regelung der KMK und behielten sowohl die Anzahl der Leistungskurse und Prüfungsfächer als auch das Kurssystem bei (Trautwein & Neumann, 2008, S. 497f.; Helbig & Nikolai, 2015, S. 226). Mehrheitlich setzte sich jedoch der Trend zur Etablierung von Haupt- und Nebenfächern und zur faktischen Abschaffung der Niveaudifferenzierung in Grund- und Leistungskurse, wie sie in der Oberstufenreform von 1972 beschlossen wurde, durch (Trautwein et al., 2010a, S. 20ff.; Huber & Kurnitzki, 2012, S. 23ff.).

Um diesen bundeslandspezifisch unterschiedlichen Entwicklungen in der Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe Rechnung zu tragen, verabschiedete die KMK schließlich am 2. Juni 2006 eine Neufassung der Oberstufenvereinbarung (KMK, 2006b). Zwar ist diese Oberstufenvereinbarung für die vorliegende Arbeit nicht mehr relevant, da sie die untersuchten Schüler:innen-Kohorten in NRW nicht betroffen hat, sie wird jedoch im Folgenden dennoch kurz vorgestellt, um zu verdeutlichen, in welchem Umfang hier die Vereinbarung von 1972 wieder zurückgenommen wurde. So nahm man in der Fassung von 2006 endgültig Abschied vom Kurssystem (der Begriff findet sich in der Vereinbarung nicht mehr) sowie von der Differenzierung in Grund- und Leistungskurse, stattdessen hieß es nunmehr: „Unterricht mit grundlegendem“ oder „mit erhöhtem Anforderungsniveau“ (KMK, 2006b, S. 6). Die Belegvorschriften wurden zugunsten der Fächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache ausgebaut (mindestens zwei davon müssen Prüfungsfächer sein), die Substitutionsregelung, wonach diese durch andere

42 Anzumerken ist, dass die meisten ostdeutschen Bundesländer von Anfang an (d. h. nach der Wiedervereinigung) an ihren ohnehin strengeren Belegverpflichtungen festhielten (Helbig und Nikolai, 2015, S. 219).

Fächer, „in denen die zu vermittelnden grundlegenden Kompetenzen curricular abgesichert und systematisch ausgewiesen sind" (KMK, 1999b, S. 11), ersetzt werden können, wurde abgeschafft.
Zudem mussten nun auch Geschichte und eine Naturwissenschaft bis zum Abitur belegt werden (KMK, 2006b, S. 9). Die Möglichkeit der individuellen Schwerpunktsetzung wurde zwar noch genannt, jedoch ohne den Hinweis auf die individuellen Neigungen und Fähigkeiten der Schüler:innen, wie es noch in der Vereinbarung von 1999 hieß (KMK, 1999b, S. 2). Darüber hinaus wurde die Möglichkeit der individuellen Schwerpunktsetzung explizit den Ländern überlassen (KMK, 2006b, S. 5), was auch beinhaltet, dass es diese faktisch gar nicht geben muss (hierzu am Beispiel der besonderen Lernleistung Huber & Kurnitzki, 2012).
Die neuen Vereinbarungen sollten, so die KMK in einer Pressemitteilung, die Regelungen straffen und verschlanken, die Vergleichbarkeit der schulischen Abschlüsse garantieren und die Durchlässigkeit des Bildungssystems sichern (vgl. Pressemitteilung der KMK, 2006a). Dass von einer Vergleichbarkeit kaum die Rede sein kann, zeigen u. a. die Übersichtsarbeiten von Huber und Kurnitzki (2012) und von Helbig und Nikolai (2015), die sich mit den bundeslandspezifischen Regelungen befassen (dazu auch Trautwein et al., 2010b; Kramer, Neumann & Trautwein, 2016; Neumann & Trautwein, 2019). Die Länder unterscheiden sich zum Zeitpunkt der jeweiligen Untersuchung u. a. in den folgenden Regelungen:

- Differenzierung in Leistungs- und Grundkurse (z. B. Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen) versus Definition von Haupt- oder Kernfächern (z. B. Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Bayern, Thüringen) jeweils mit oder ohne die Variante eines Profilfaches (mit Profilfach: Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Sachsen-Anhalt; als Profiloberstufe: Schleswig-Holstein).
- Die Anzahl der verpflichtenden Fächer, die mindestens vierstündig unterrichtet werden, schwankt zwischen zwei (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz) und sechs (Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Thüringen) mit oder ohne Differenzierung in grundlegendes oder erhöhtes Unterrichtsniveau (mit Differenzierung z. B. Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg, Brandenburg).
- Die Anzahl der Abiturprüfungen (vier oder fünf) und die darin abzudeckenden Fächer unterscheiden sich ebenfalls länderspezifisch. In einigen Ländern sind Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache im Abitur verpflichtend (z. B. Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern), in anderen nur zwei dieser Fächer (z. B. Sachsen, Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen). In Hessen muss zusätzlich eine Naturwissenschaft oder Informatik vertreten sein, in Bayern eine Gesellschaftswissenschaft usw.
- Die zur Gesamtqualifikation bzw. zur Abiturzulassung einzubringenden Halbjahresleistungen, die Gewichtung einzelner Fächer in der Gesamtqualifikation, die Gewichtung der Abiturprüfungen und die daraus resultierende Berechnung der Abiturgesamtnote unterschieden sich ebenfalls erheblich. Aufgrund der Komplexität kann hier nicht auf die länderspezifischen Varianten eingegangen werden. Festzuhalten ist lediglich, dass Abiturient:innen einiger Länder quantitativ deutlich mehr (positive) Halbjahresleistungen (mind. 5 Punkte) erbringen müssen, um zum Abitur zugelassen zu werden (z. B. Brandenburg, Sachsen-Anhalt), als diejenigen in Ländern, die sich an den Mindestanforderungen der KMK orientieren (z. B. Berlin, Bremen, Hamburg). Zudem resultieren, je nach Land und den dort gültigen Berechnungsformeln, bei gleichen Leistungen unterschiedliche Abiturnoten bis hin zur Nicht-Zulassung zum Abitur (hierzu insbesondere Helbig & Nikolai, 2015, S. 225ff.).

Hinzu kommen weitere Regelungen, die sich z. B. auf die Möglichkeit einer Profilierung oder die Möglichkeit einer besonderen Lernleistung[43] als 5. Prüfungsfach im Abitur bezogen (vgl. hierzu Huber & Kurnitzki, 2012), ganz zu schweigen von den länderspezifischen Regelungen zu G8/G9 sowie zum zentralen oder dezentralen Abitur (Neumann & Trautwein, 2019, S. 545ff.). Vor diesem Hintergrund erscheint dann auch die in der oben genannten Pressemitteilung propagierte Sicherung der Durchlässigkeit, zumindest zwischen den Bundesländern, durchaus zweifelhaft.

Weitere Schritte in Richtung Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit unternahm die KMK 2007 durch den Beschluss, Bildungsstandards auch für die Allgemeine Hochschulreife zu entwickeln, die die bisherigen „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung" (EPA) ersetzen sollten (vgl. Pressemitteilung der KMK, 2007). Die ersten Bildungsstandards für die Kernfächer Deutsch, Mathematik und fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) wurden schließlich im Oktober 2012 in Hamburg verabschiedet und sollten ab Schuljahr 2014/2015 gelten (vgl. Pressemitteilung der KMK, 2012). Im Juni 2013 beschloss die KMK den Aufbau eines gemeinsamen Aufgabenpools für Abituraufgaben in zentralen Fächern (gemeint sind Deutsch, Mathematik und eine fortgeführte Fremdsprache), um „die Vergleichbarkeit der Anforderungen in den Ländern zu gewährleisten und eine hohe Qualität der Aufgaben auf Grundlage der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife sicherzustellen" (vgl. Pressemitteilung der KMK, 2013). Wohl auch, um den oben angesprochenen starken länderspezifischen Unterschieden in Umfang und Anzahl der Kern- bzw. Hauptfächer, die auf erhöhtem Anforderungsniveau zu belegen sind, entgegen zu wirken, wurde schließlich in der Oberstufenvereinbarung vom 16.06.2016 die Anzahl dieser Fächer auf vier begrenzt (KMK, 2016, S. 9). Ebenfalls begrenzt wurde die Bandbreite der zu erbringenden Halbjahresleistungen sowie die Anzahl der doppelt gewichteten Abiturprüfungsfächer.

Betrachtet man die bisherigen Reformbewegungen und die anhaltende Diskussion um die Vergleichbarkeit von Abiturleistungen (Neumann & Trautwein, 2019, S. 505ff.), ist davon auszugehen, dass weitere Anpassungen der Oberstufenvereinbarung folgen werden. Dabei steht die Vielzahl der bisherigen Revisionen und Anpassungen in einem frappierenden Kontrast zur mangelnden empirischen Evidenz ihrer Folgen und Wirkungen, abgesehen von einigen wenigen Studien, die sich auf einzelne Bundesländer beziehen (Neumann & Trautwein, 2014, 2019).

3.2 Die allgemeinen Zielsetzungen der Oberstufe unter Transformationsdruck

Im Zusammenhang mit den Reformen und Modifikationen der Oberstufenvereinbarungen wird vielfach auf die allgemeinen Zielsetzungen der Oberstufe verwiesen, die selbst Gegenstand kontroverser Diskussionen waren (u. a. Huber, 1994, 1997a, 1997b, 1998, 2004a, 2004b, 2007, 2008, 2009a, 2009b, 2009c; Huber & Kurnitzki, 2012; Neumann, 2010; Neumann & Trautwein, 2019). Betrachtet man die einzelnen Vereinbarungen und die dazu gehörigen Empfehlungen zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe bzw. zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe (KMK, 1961, 1977b, 1988) sowie die richtungsweisenden Empfehlungen der KMK-Expertenkommission (1995), sind insbesondere folgende Zielsetzungen

43 Die KMK definiert die besondere Lernleistung folgendermaßen: „Besondere Lernleistungen können z. B. sein: ein umfassender Beitrag aus einem von den Ländern geförderten Wettbewerb, eine Jahres- oder Seminararbeit, die Ergebnisse eines umfassenden, auch fachübergreifenden Projektes oder Praktikums in Bereichen, die schulischen Referenzfächern zugeordnet werden können" (KMK, 2006b, S. 10).

hervorzuheben, die in unterschiedlicher Nomenklatur, Explizität und Priorisierung in den Vereinbarungen und Empfehlungen zur Gestaltung der Oberstufe auftauchen[44]:
1. (Vertiefte) Allgemeinbildung,
2. Wissenschaftspropädeutik,
3. Sicherung von Studierfähigkeit,
4. Selbständiges Lernen,
5. Persönlichkeitsbildung und
6. Berufsorientierung.

Diese Zielsetzungen sind eng miteinander verwoben und teilweise nicht klar voneinander abgrenzbar. Im vorangegangenen Abschnitt ist deutlich geworden, dass insbesondere die Ziele der Allgemeinbildung und der Sicherung der Studierfähigkeit die Diskussion um die Zielsetzungen der gymnasialen Oberstufe dominiert haben. Nachfolgend sollen besonders die in der Vereinbarung von 1972 und den dazugehörigen Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe von 1977 bzw. 1988[45] sowie die in den Empfehlungen der KMK-Expertenkommission 1995 formulierten Ziele hinsichtlich ihres Stellenwertes in den jeweiligen Vereinbarungen zwischen 1972 und 2006 betrachtet werden.

3.2.1 Die Gleichwertigkeit der Fächer als Prinzip (1972 – 1988)

Wie bereits erwähnt, stand das Ziel der Allgemeinbildung stets im besonderen Fokus der Diskussion um die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe, was sich u. a. in den inhaltlichen Setzungen, der Bevorzugung bestimmter Fächer oder auch deren erklärter Gleichwertigkeit widerspiegelt. Begriffliche Verschiebungen und Nuancierungen lassen sich vor allem hinsichtlich der Unterscheidung von „Grundbildung" und „Allgemeinbildung" und der Betonung des Vertiefungsaspektes erkennen: So wurde in der Vereinbarung von 1972 von *Grundbildung* oder *Grundausbildung* gesprochen, in den Empfehlungen von 1977 und 1988 zu den allgemeinen Zielen der Oberstufe von *allgemeiner bzw. wissenschaftspropädeutischer Grundbildung mit Vertiefung in Schwerpunktbereichen* (KMK, 1977b, 1988), bevor sich seit den Empfehlungen der KMK-Expertenkommission von 1995 der Begriff der *vertieften Allgemeinbildung* als ein zentrales Merkmal der Oberstufe bzw. Sekundarstufe II im Unterschied zur Sekundarstufe I etabliert hat (vgl. KMK-Expertenkommission, 1995, S. 73). Ungeachtet der begrifflichen Nuancen und Unschärfen bei der Verwendung der Begriffe „Allgemeinbildung" und „Grundbildung" und der daraus folgenden Implikationen (vgl. hierzu insbesondere Huber, 1998, 2007), lässt sich festhalten, dass diesbezüglich vor allem die Diskussion um den Stellenwert eines verbindlichen Kanons für die gymnasiale Oberstufe versus einer individuellen, interessensgeleiteten Schwerpunktsetzung qua größerer Wahlfreiheit bestimmend war (KMK, 1972; KMK-Expertenkommission, 1995), Huber (2008) erklärt dies gar zur „Schlüsselfrage" der Oberstufenreformen. Kontrovers wurde hier vor allem über das Verhältnis von vertiefter Auseinandersetzung mit ausgewählten Gegenständen und Inhalten und dem Umfang der notwendigen fachlichen Grundlagen bzw. des Grundlagenwissens diskutiert.

44 Daneben sind noch weitere Ziele zu nennen wie die Vermittlung einer „rechten Arbeitsgesinnung" (KMK, 1961), „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung" (KMK, 1977b, 1988) oder Befähigung zur „Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft" (KMK, 2006b), die die jeweils maßgebenden gesellschaftlichen Werte und Normen widerspiegeln.

45 Beide Dokumente sind, bis auf die leicht abgewandelten Belegvorschriften, in Bezug auf die Zielsetzungen wortgleich und geben dahingehend den Stand der Oberstufenvereinbarung von 1972 wieder. Bemerkenswerterweise sind die Empfehlungen von 1988 immer noch [mit Stand von 02.10.2020] auf der Seite der KMK in der Rubrik „Beschlüsse und Veröffentlichungen" zur Sekundarstufe II/Gymnasialen Oberstufe zu finden, eine Neu- bzw. aktualisierte Fassung der Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe scheint es demnach nicht zu geben.

Erstere wurde vor allem hinsichtlich des Ziels der Wissenschaftspropädeutik, verstanden als „Vorbereitung auf die Methoden wissenschaftlich Arbeitens“ (KMK, 1977b, S. 4), als notwendig erachtet, letzteres für die Sicherung einer „notwendigen Grundbildung“ (KMK, 1972). Mit der Aufteilung des Pflichtbereiches in drei Aufgabenfelder und der postulierten Gleichwertigkeit der Fächer hinsichtlich der wissenschaftspropädeutischen Funktion wurde in der Vereinbarung von 1972 der Versuch unternommen, diesem Anspruch zu entsprechen, ohne die Grundbildung auf bestimmte Fächer zu verengen (KMK, 1972, S. 9). Mit der Möglichkeit der freien Kombination von Fächern soll zugleich den „Ansprüchen der Gesellschaft“ als auch den „individuellen Bedürfnissen“ der Lernenden entsprochen werden (KMK, 1972, S. 13). Zudem wurde die Verbindung einer „allgemeinen Grundbildung mit vertieften Erkenntnissen in Schwerpunktbereichen“ nicht nur hinsichtlich des Erwerbs der Studierfähigkeit, sondern auch hinsichtlich ihrer Funktion für und Übertragbarkeit auf berufliche Situationen und Bereiche als zielführend betrachtet (KMK, 1977b, S. 4). Generell wurde der Stellenwert der beruflichen Bildung und Vorbereitung in der Vereinbarung von 1972 deutlich ausgebaut, indem die Erweiterung des gymnasialen Fächerkanons um berufsbezogene Inhalte und Fächer ermöglicht (KMK, 1972, S. 8) und das Abitur explizit auch als Zugangsweg zur beruflichen Ausbildung deklariert wurde (KMK, 1972, S. 13). In den nachfolgenden Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe (KMK, 1977b, 1988) wurden neben den allgemeinen Zielen auch die Lernzielschwerpunkte „selbständiges Lernen“, „wissenschaftspropädeutisches Arbeiten“ und „Persönlichkeitsbildung“ formuliert (KMK, 1988, vgl. Tafel 1). Betrachtet man die entsprechenden Ausführungen, fällt auf, dass selbständiges Lernen zur Grundlage für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten erklärt wird, ohne dass klar wird, wie diese beiden Zielsetzungen zusammenhängen. Unter wissenschaftspropädeutischem Arbeiten werden nicht etwa konkrete Techniken oder Methoden wissenschaftlichen Arbeitens genannt, sondern es wird ein Unterricht eingefordert, der zu einem *vertieften Verständnis* wissenschaftlicher Methoden, Strukturen, Aussagen und Erkenntnisse und deren Reflexion führt, eine genauso vage wie anspruchsvolle Erwartung (Huber, 1997b, S. 348).

Tafel 1: Auszug aus den Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II – Beschluß der Kultusministerkonferenz von 7.7.1972 i. d. F. vom 11.4.1988 (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 12.1977 i. d. F. v. 19.12.1988)

1.1 Allgemeine Ziele

1.1.1 Die allgemeinen Ziele der gymnasialen Oberstufe ergeben sich aus der Feststellung der Vereinbarung, daß in der Schule die individuellen Bedürfnisse der Lernenden und die Ansprüche der Gesellschaft zu ihrem Recht kommen müssen. Ein wesentliches Ziel der Erziehung ist somit Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung.

1.1.2 Mit diesem allgemeinen Ziel ist das besondere Ziel der gymnasialen Oberstufe verbunden, eine wissenschaftspropädeutische Grundbildung mit Vertiefung in Schwerpunktbereichen zu vermitteln. Daraus ergibt sich die Grundstruktur der gymnasialen Oberstufe, die Einteilung des Unterrichts in Grund- und Leistungskurse. Diese haben die gemeinsame Aufgabe, eine wissenschaftspropädeutische Grundbildung zu vermitteln, d. h. eine Vorbereitung auf die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens.

1.1.3 Indem die gymnasiale Oberstufe eine allgemeine Grundbildung mit vertieften Erkenntnissen in Schwerpunktbereichen verbindet, werden den Schülern wichtige inhaltliche und methodische Voraussetzungen für das Studium vermittelt.

1.1.4 Außer der Studierfähigkeit erwirbt der Schüler in der gymnasialen Oberstufe Kenntnisse und Fähigkeiten, die er auch in beruflichen Bereichen und Situationen anwenden oder in diese Bereiche übertragen kann. Diesem Ziel dienen sowohl die allgemeinbildenden Fächer als auch Inhalte berufsbezogener Fachrichtungen, soweit sie gemäß der Vereinbarung angeboten werden.

1.1.5 Das Abitur eröffnet nicht nur den Zugang zum Studium, sondern auch den Weg zur beruflichen Ausbildung außerhalb der Hochschule.

1.2 Lernzielschwerpunkte

Lernzielschwerpunkte der gymnasialen Oberstufe sind das selbständige Lernen, das wissenschaftspropädeutische Arbeiten und die Persönlichkeitsbildung. Daß diese Begriffe sich teilweise überschneiden, kann im folgenden unberücksichtigt bleiben.

1.2.1 Selbständiges Lernen

Der Unterricht zielt insbesondere auf

- Problemoffenheit, geistige Beweglichkeit und Phantasie,
- Reflexions- und Urteilsfähigkeit auf der Grundlage eines soliden Wissens,
- Verfügung über sachgemäße Methoden,
- Fähigkeit zu planvollem und zielstrebigem Arbeiten, auch über längere Zeit.

1.2.2 Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten

Auf der Grundlage selbständigen Lernens führt der Unterricht hin

- zur Kenntnis wesentlicher Strukturen und Methoden von Wissenschaften sowie zum Verständnis ihrer komplexen Denkformen,
- zum Erkennen von Grenzen wissenschaftlicher Aussagen und zur Einsicht in Zusammenhang und Zusammenwirken von Wissenschaften,
- zum Verstehen wissenschaftstheoretischer und philosophischer Fragestellungen,
- zur Fähigkeit, theoretische Erkenntnisse sprachlich zu verdeutlichen und
anzuwenden.

1.2.3 Persönlichkeitsbildung

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe soll auch einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung des Schülers leisten. Dazu gehört vor allem die Befähigung zur persönlichen Lebensgestaltung und zur verantwortlichen Mitgestaltung des öffentlichen Lebens.

Folgende Ergebnisse der Erziehung sollen angestrebt werden:

- Erkenntnis der eigenen Möglichkeiten und Grenzen,
- Fähigkeit, Interessen sachbezogen zu vertreten und Kompromisse einzugehen,
- Fähigkeit, ethische und ästhetische Werte zu erfassen sowie Werturteile zu bilden und zu begründen,
- Bereitschaft zu Toleranz, Verständigung, Partnerschaft und Fürsorge,
- Fähigkeit, verantwortlich zu handeln.

Das Postulat der Gleichwertigkeit der Fächer wurde in der Folge zunehmend in Frage gestellt, wobei insbesondere mit der (drohenden oder konstatierten) mangelnden Studierfähigkeit der Abiturient:innen ob der zu früh erfolgenden Spezialisierung zu Lasten anderer studienrelevanter Kenntnisse und Fähigkeiten argumentiert wurde (vgl. u. a. Huber, 1994, 1998). Kritiker dieser Position verwiesen auf die dünne empirische Evidenz für derartige Diagnosen (Lührmann, 1996; Huber, 1998) sowie die Standortgebundenheit der jeweils befragten Akteur:innen: So argumentierte Huber mit Blick auf die bis dato vorliegenden Untersuchungen, dass die dort befragten hochschulischen Akteur:innen „vom Interesse der jeweiligen Fächer, blind gegenüber den Mängeln der Lehrleistung der Hochschulen selbst und häufig voreingenommen gegenüber den bildungspolitischen Zielen der reformierten Oberstufe“

seien (Huber, 1998, S. 153)[46]. Huber, der selbst an den Loccumer Gesprächen im Vorfeld der Richtungsentscheidungen der KMK von 1995 beteiligt war, kritisiert vielfach die größtenteils funktionalistische Perspektive auf das Konzept der Studierfähigkeit (Huber, 1994, 1995, 1998), die lediglich die Abnehmerseite (die Hochschulen) in den Blick nehmen würde und die Interessen, Entwicklungsaufgaben und heterogenen Bildungs- und Berufsaspirationen der Oberstufenschüler:innen sowie den Lernprozess selbst ignorieren würde (Huber, 1994, S. 13, 1998, S. 153). Angesichts der Unbestimmtheit des Konzeptes, das sowohl Persönlichkeitseigenschaften wie Motivation, Ausdauer, Interesse, Urteilsfähigkeit etc., als auch materiale Komponenten wie Fachwissen umfasst, plädiert Huber für eine andere Sicht auf Studierfähigkeit, die primär formale, phasentypische Anforderungen im Studienverlauf adressiert (vgl. u. a. Huber, 1994, S. 14ff.).
Um zu verdeutlichen, wie schmal die gemeinsame Basis für eine „allgemeine Studierfähigkeit" ist, rekurriert Huber auf einschlägige Untersuchungen und „extrapoliert" drei basale Qualifikationen bzw. Fähigkeiten: 1) aktive und passive Sprachkompetenz bezogen auf die Muttersprache (Deutsch), 2) Fremdsprachenkenntnisse (Englisch) „für die Teilhabe am internationalen wissenschaftlichen Austausch" und 3) Kenntnisse elementarer Mathematik „als Einübung in und Umgang mit Quantifizierung und Modellbildung" (Huber, 1994, S. 19), die ihm zufolge nicht zwingend nur in den korrespondierenden Fächern zu erwerben sind. Eine solche auf einige wenige gut operationalisierbare und messbare Kompetenzen eingegrenzte Definition einer allgemeinen Studierfähigkeit würde Spielräume eröffnen, „die man damit andererseits für Curriculum und Didaktik, Schul- und Unterrichtsorganisation auf der Sekundarstufe II gewinnt", und ermöglichen, dass andere Lehr-/Lerninhalte auf der Oberstufe nun „nach dem Kriterium der ‚Allgemeinen Bildung'" ausgewählt werden können (Huber, 1994, S. 19). Letztere ist, wie er schreibt, allerdings „nur durch Spezialisierung und *deren* Transzendierung und Reflexion zu haben" (Huber, 1994, S. 21, kursiv im Original), was er als Aufgabe der Wissenschaftspropädeutik sieht. Diese sei nicht bloß auf die Einübung von wissenschaftlichen Arbeitstechniken zu verkürzen, sondern umfasse die „Reflexion und Relativierung der wissenschaftlichen, gar disziplinären Konstruktion von Realität" (Huber, 1994, S. 22) und sei erst durch eine individuelle Schwerpunktsetzung und „Vertiefung in *einen* Gegenstand" erfahrbar, um in diesem Besonderen das Allgemeine zu durchdringen (Huber, 1994, S. 23). Vor diesem Hintergrund plädiert er dafür, die „nostalgische Vorstellung von bürgerlicher Allgemeinbildung, die wieder Homogenität garantierte" (Huber, 1994, S. 24) aufzugeben und stattdessen ein „begründetes Konzept Allgemeiner Bildung für eine auch künftig heterogene Gesellschaft" (Huber, 1994, S. 24) zu entwickeln, die sich nicht in der Vermittlung eines für alle gleichen Allgemeinwissens und basaler Kompetenzen (die seines Erachtens bereits vor der Oberstufe erworben sein sollten) erschöpft. Dementsprechend spricht er sich auch gegen die Normierung der Fächer durch Standards und Zentralabitur aus (Huber, 1994).

3.2.2 Die „Kompetenz-Wende": Empfehlungen der KMK-Expertenkommission (1995)

Einige dieser Überlegungen finden sich auch in den darauffolgenden Empfehlungen der KMK-Expertenkommission (1995) wieder. So verweist auch sie auf die begrenzte empirische Evidenz für eine mangelnde Studierfähigkeit der Abiturient:innen, die subjektiv eingefärbte Perspektive der vorliegende „Diagnosen" und auf die Verantwortung der abnehmenden Institutionen, die eigene Lernorganisation an die veränderten Ausgangslagen anzupassen (größere Heterogenität

46 Insbesondere der Einfluss der Hochschulrektorenkonferenz auf die Revisionen und Neufassungen der Oberstufenvereinbarung wird als zu groß und ihre Perspektive als zu einseitig kritisiert (Huber, 2008; Lührmann, 1996).

der Abiturient:innen durch Ausdifferenzierung der Zugangswege zur Hochschule und Individualisierung der Lebensläufe und Bildungskarrieren, KMK-Expertenkommission, 1995, S. 8) und widerspricht etwaigen Forderungen nach (Wieder-)Herstellung einer „Kenntnishomogenität", da diese dem Bildungsauftrag der Oberstufe nicht entspreche (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 24f.).

Grundsätzlich hält es die Kommission für illegitim, aus gesellschaftlichen und ökonomischen Anforderungen und den in den jeweiligen Subsystemen formulierten Forderungen heraus Zielsetzungen für die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe bzw. für pädagogische Praxis abzuleiten und sie (sowie auch das Bildungssystem im Ganzen) damit unter rein funktionalen Gesichtspunkten zu betrachten (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 33ff.). Hierin ist eine Übereinstimmung mit Hubers Position erkennbar, gleichzeitig wird das Argument der notwendigen stärkeren Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen der Heranwachsenden abgewiesen. Begründet wird dies mit der Notwendigkeit, Heranwachsende mit dominanten Anforderungen konfrontieren zu müssen, damit sie dazu eine eigene Haltung und Urteilskompetenz entwickeln können (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 34f.).

Trotz dieser Einwände greift die Kommission die zentralen Kritikpunkte bezüglich der vermeintlichen Defizite der Abiturient:innen in ihren Empfehlungen auf und formuliert eine Reihe an Zielsetzungen für die gymnasiale Oberstufe, die sowohl fachliche als auch überfachliche und persönlichkeitsbildende Aspekte umfassen.

Zu den drei zentralen Zielsetzungen der Oberstufe erklärt die Expertenkommission vertiefte Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Sicherung von Studierfähigkeit (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 8) als „nicht nur unterscheidbare, sondern auch je für sich begründbare Ziele" (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 74). Diese „Trias der Zielsetzungen" wird von der Expertenkommission als geeignet betrachtet, „auch neue Erwartungen an die Oberstufe, wie sie in der Diskussion um *Schlüsselqualifikationen* und *neue Kompetenzanforderungen* formuliert worden sind, in schulische Aufgaben zu übersetzen" (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 8f., Hervorh. von Verfasserin). Als „Schlüsselqualifikationen" werden mit Blick auf die „veränderten Qualifikationsanforderungen aufgrund sich wandelnder technischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen" folgende Fähigkeiten genannt: „Denken in übergreifenden und komplexen Strukturen und breites, vernetztes (…) Wissen", „metakognitive Fähigkeiten der effektiven Selbstregulation des Lernens sowie soziale Kompetenzen wie Team- und Kommunikationsfähigkeit, verbunden mit Verantwortungsbereitschaft und Entscheidungsfähigkeit" genannt (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 29).

Um diese überfachlichen Kompetenzanforderungen einzubeziehen, wird der Begriff der „vertieften Allgemeinbildung", zu dem übrigens nach Meinung der Kommission auch die Berufsorientierung zu zählen ist (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 159)[47], kompetenztheoretisch gewendet bzw. erweitert und entlang der Dimensionen von Personal-, Sozial- und Fachkompetenz entfaltet (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 11). Der Vorteil dieser kompetenztheoretischen Erweiterung wird zum einen in der Ganzheitlichkeit des Kompetenzbegriffes gesehen, da er individuelle, soziale und fachliche Dimensionen des Handelns umfasse (KMK-Experten-

47 Letztere wird vor dem Hintergrund der hohen Zahl von Abiturient:innen, die sich für eine Berufsausbildung statt eines Studiums entscheiden, als notwendig erachtet. Hierzu sollen u.a. bisher randständige Themen und Fachgebiete (Ökonomie, Technologie, Rechtwissenschaft) stärker im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld verankert werden und die Kooperation mit Fachgymnasien verstärkt werden (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 17). Eine Erweiterung des gymnasialen Fächerspektrums, wie sie noch in der Vereinbarung von 1972 vorgesehen ist, wird demnach nicht vorgeschlagen.

kommission, 1995, S. 84). Zum anderen würde es dadurch möglich, die bis dato hauptsächlich bildungstheoretisch begründeten Argumente und Fragen der für die Allgemeinbildung und Studierfähigkeit notwendigen Inhalte und Lernziele um eine Perspektive zu erweitern, bei der *Lernprozesse* im Hinblick auf den *Erwerb von Fähigkeiten* zum selbständigen und reflektieren Lernen im Fokus stehen (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 84ff.). Hierzu heißt es:

> „Es geht darum, den auf Lernergebnisse hin orientierten Lernbegriff (im Sinne einer Reproduktion von Wissen) durch eine stärkere Betonung des Lernprozesses und der Aneignung von Lernkompetenz, also der selbstreflexiven Komponenten, zu erweitern. Dabei ist zu bemerken, daß Lernkompetenz keine persönlichkeitsneutrale Fähigkeit ist, sondern die Entwicklung von Ich-Stärke und Identität verlangt" (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 84).

Damit werden auch Fragen der Lernorganisation bzw. der Lehr-/Lern-Arrangements tangiert, die so gestaltet werden müssen, dass sie Selbstbestimmung, Selbstorganisation und selbständiges Lernen ermöglichen. Die angestrebte Selbstverantwortung der Lernenden im Lernprozess und für die eigene Kompetenzentwicklung verlange insbesondere die Möglichkeit einer individuellen Schwerpunktsetzung und Organisations- und Sozialformen, die Entscheidungsfreiräume zulassen (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 10), denn:

> „Ohne Möglichkeiten der Selbstbestimmung und der damit verbundenen Kompetenzerfahrungen und Anforderungen können die wissenschaftspropädeutischen Zielsetzungen und die wünschenswerten Lernkompetenzen nicht erreicht werden, die für das Lernen in der Oberstufe grundsätzlich zu fordern sind" (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 128).

Bezüglich der wünschenswerten Lernkompetenzen und wissenschaftspropädeutischen Zielsetzungen erklärt die Expertenkommission die Entwicklung von *Reflexivität* bzw. einer *reflexiven Lernfähigkeit,* und zwar sowohl in Bezug auf den eigenen Lernprozess und die individuellen Grenzen als auch in Bezug auf die Denk- und Erkenntnisweisen und die disziplinäre Verfasstheit der Wissenschaften, zum Maßstab der Qualität der Oberstufenarbeit im Hinblick auf Studierfähigkeit (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 80 und 110).
Konsequenterweise spricht sich die Kommission gegen einen festen Kanon von Fächern bzw. die Erhöhung von Beleg- und Prüfungsverpflichtungen sowie gegen die Abkehr vom Kurssystem und dem Prinzip der Gleichwertigkeit der Fächer aus, wie es die Kritiker der reformierten Oberstufe fordern, und plädiert für die Verknüpfung von Grundbildung und Individualisierung (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 124). Mit dem Begriff der Grundbildung wird die oben genannte Kritik an der Studierfähigkeit der Abiturient:innen aufgegriffen und für eine Stärkung selbiger innerhalb der allgemeinbildenden Zielsetzungen plädiert. Dabei werden die Fächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache als „universell nutzbare ‚Sprachen', die Grundformen der Kommunikation mit der Welt repräsentieren" (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 132) in ihrer herausgehobenen Stellung im Fächerspektrum der Oberstufe aufgrund der grundlegenden Bedeutung der dort vermittelten „instrumentellen Kompetenzen" für die allgemeine Studierfähigkeit konsolidiert. Diese werden folgendermaßen definiert:

> „Sprachliche Ausdruckfähigkeit, insbesondere die schriftliche Darlegung eines konzisen Gedankengangs, das verständige Lesen komplexer fremdsprachiger Sachtexte und der sichere Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen (...)" (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 13).

Hierin lassen sich die drei basalen materialen Komponenten einer allgemeinen Studierfähigkeit wiederfinden, wie sie Huber definiert hat (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 19). Ähnlich wie Huber betont die Kommission, dass es sich hierbei nur um einen funktionalen „Kernbe-

reich" von Studierfähigkeit handelt, auf den die Oberstufe nicht reduziert werden kann und dass die eingangs erwähnten Defizitdiagnosen sich zudem nur zu einem (kleinen) Teil auf spezifische inhaltliche Kenntnisse beziehen, größtenteils jedoch generelle Qualifikationen adressieren wie z. B. „Sinn für Methoden und Denkformen, (…) Arbeitshaltungen und -fertigkeiten, (…) generelle Sprachkompetenz und Lernmotive" (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 105). Insgesamt lässt sich in den Empfehlungen, jenseits der umfassenden Diskussion um Grund- und Allgemeinbildung, eine starke Betonung überfachlicher Aspekte und fachübergreifender Kompetenzen (motivationale Orientierungen, soziale Kompetenzen, Selbständigkeit, Lernstrategien u. a.), die mit dem Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife zu erwarten sind, konstatieren (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 146).[48]
Die Empfehlungen der Kommission sowie die hier formulierten Zielsetzungen flossen nahezu wortgleich in die Richtungsentscheidungen der KMK (1995) ein und damit auch in die Oberstufenvereinbarung von 1997 und blieben bis zur Vereinbarung von 2006 unverändert.
In den Richtungsentscheidungen von 1995 werden die drei instrumentellen Kompetenzen, wie sie in den Empfehlungen der KMK-Expertenkommission formuliert wurden, nun den korrespondierenden Fächern zugeordnet, auch wenn darauf verwiesen wird, dass sie auch in anderen Fächern erworben werden können (KMK, 1995, S. 1). Fortan heißt es in den nachfolgenden Vereinbarungen:

> „Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist fachbezogen, fächerübergreifend und fächerverbindend angelegt. Durch die Bindung an ein Spektrum von Fächern und Fächergruppen werden das für die Allgemeine Hochschulreife erforderliche strukturierte Wissen und die entsprechenden Qualifikationen aufgebaut. Von besonderer Bedeutung sind dabei vertiefte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Deutsch, Fremdsprache und Mathematik" (KMK, 1997b, S. 2f.).

Damit wurden die Empfehlungen der Kommission letztlich zur Legitimation der privilegierten Stellung dieser drei Fächer genutzt, was Huber (1998) als „Missverständnis" seines Vorschlages bezeichnet (Huber, 1998, S. 168, 2009b, S. 118).
Davon abgesehen wird eine Reihe an fachübergreifenden Zielsetzungen formuliert, die in ihrem Anspruch und Umfang hypertroph erscheinen: Durch eine *fachlich fundierte, vertiefte allgemeine und wissenschaftspropädeutische Bildung* sollen nicht nur *Kenntnisse, Methoden und Lernstrategien* vermittelt werden, sondern auch *Einstellungen*, die zur *Persönlichkeitsentwicklung, sozialer Verantwortung und gesellschaftlicher Mitwirkung* befähigen (KMK, 1977a, S. 2, vgl. Tafel 2). Als weitere Ziele werden der Erwerb von inhaltlich spezifischem, strukturiertem und regelorientiertem Wissen, selbständiges Lernen und Arbeiten, Reflexionsfähigkeit, geistige Beweglichkeit, Phantasie und Kreativität, Konzentrationsfähigkeit, Genauigkeit und Ausdauer genannt. Die Erwartungshaltungen in Bezug auf das *wissenschaftspropädeutische Arbeiten*, das

48 Auffällig sparsam ist die Kommission übrigens hinsichtlich des Ziels der Wissenschaftspropädeutik. Diesem ist – im Gegensatz zu den anderen Zielen – kein eigenständiges Kapitel gewidmet, die Definition erschöpft sich in „Initiation in die Denk- und Arbeitsweisen der Wissenschaft", die „von ihrer Reflexion und Kritik" begleitet wird (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 73). Zwar wird immer wieder darauf Bezug genommen, wenn es etwa um den fachbezogenen vs. fächerübergreifenden Unterricht geht oder um die Argumente für oder wider ein Kanon- oder ein Kurssystem (KMK-Expertenkommission, 1995, S. 97-119), doch steht dies im deutlichen Kontrast zu der eingangs formulierten Unterscheidbarkeit aller drei Ziele. Huber (2009c) führt dies auf die Vieldeutigkeit des Begriffes und die mangelnde Explikation selbigen durch die KMK zurück, der ihn von Anfang an für vielfältige Kritik anfällig machte (Huber, 2009c, S. 45f.). Huber zufolge beruht das Missverständnis darin, dass Wissenschaftspropädeutik eigentlich kein (Lehr- oder Lern-)Ziel darstellt, sondern „ein Prinzip (…), nach dem ein Lehren und Lernen gestaltet werden sollte, in dem Wissenschaft gleichsam das Medium darstellt, worin eine (…) vertiefte Allgemeinbildung für eine verwissenschaftliche Gesellschaft entstehen kann" (Huber, 2009c, S. 49).

exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden einführen soll, sind relativ unspezifisch und beschreiben eher allgemeine Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten bzw. Arbeitstechniken, die um einige „soft skills" wie Team- und Kommunikationsfähigkeit komplettiert werden. Von einem vertieften Verständnis wissenschaftlicher Erkenntnis-, Arbeitsweisen und Methoden sowie deren Reflexion ist nicht mehr die Rede. Gleiches ist im Hinblick auf die Zielsetzungen, die mit *Berufs- und Studierfähigkeit* verbunden werden (mit Berufsfähigkeit ist hier übrigens ein neues Qualifikationsziel der gymnasialen Oberstufe benannt), festzuhalten, die sich zudem mit den vorangegangen teilweise überschneiden (KMK, 1997b, vgl. Tafel 2).

Tafel 2: Auszug aus der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II – Beschluss der Kultusministerkonferenz von 7.7.1972 i. d. F. vom 28.02.1997 [Hervorh. von Verfasserin]

2. Zielsetzung

2.1 Die gymnasiale Oberstufe baut auf der Erziehungs- und Bildungsarbeit der Sekundarstufe I auf, vertieft und erweitert sie. Ziel des Lernens und Arbeitens ist die Allgemeine Hochschulreife, die zum Studium an einer Hochschule berechtigt, aber auch den Weg in eine berufliche Ausbildung ermöglicht.

2.2 Die in der gymnasialen Oberstufe zu erwerbenden *Kenntnisse, Methoden, Lernstrategien und Einstellungen* werden über eine fachlich fundierte, *vertiefte allgemeine und wissenschaftspropädeutische Bildung* und eine an den Werten des Grundgesetzes und der Länderverfassungen orientierte Erziehung vermittelt, die zur *Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft* befähigen.

2.3 Zugleich ermöglicht der für alle verbindliche Rahmen einer vertieften allgemeinen Bildung eine *den individuellen Neigungen und Befähigungen* der Schülerinnen und Schüler *entsprechende individuelle Schwerpunktsetzung*.

2.4 Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist fachbezogen, fachübergreifend und fächerverbindend angelegt. Durch die Bindung an ein Spektrum von Fächern und Fächergruppen werden das für die allgemeine Hochschulreife *erforderliche strukturierte Wissen und die entsprechenden Qualifikationen* aufgebaut. Von besonderer Bedeutung sind dabei *vertiefte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Deutsch, Fremdsprache und Mathematik.*
Darüber hinaus trägt der Unterricht in den musisch-künstlerischen, den gesellschaftswissenschaftlichen, den naturwissenschaftlich-technischen Fächern, in Sport und – je nach Bestimmungen der Länder – in Religionslehre bzw. einem Ersatzfach wesentlich zur Verwirklichung der Ziele der gymnasialen Oberstufe bei.

2.5 Fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten stützt den für die Allgemeine Hochschulreife erforderlichen *Aufbau strukturierten Wissens*. Es sichert den Blick für Zusammenhänge und fördert die hierfür notwendigen Arbeitsformen. Fächerübergreifende und fächerverbindende Lernformen ergänzen das fachliche Lernen und sind unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe.

2.6 Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe strebt in allen Lernbereichen zugleich mit dem *Erwerb eines inhaltlich spezifischen, strukturierten und regelorientierten Wissens die Fähigkeit an, selbstständig zu lernen, zu arbeiten und über das eigene Lernen, Denken, Urteilen und Handeln zu reflektieren*. Der Unterricht soll *geistige Beweglichkeit, Phantasie und Kreativität ebenso fördern wie er Konzentrationsfähigkeit, Genauigkeit und Ausdauer* als allgemein wichtige Verhaltensweisen des Lernens und Arbeitens stärken soll.

2.7 Für die Ausprägung der Studierfähigkeit sind 3 Kompetenzbereiche von herausgehobener Bedeutung:
- *sprachliche Ausdrucksfähigkeit*, insbesondere die schriftliche Darlegung eines konzisen Gedankengangs. Angestrebt wird die Fähigkeit, sich strukturiert, zielgerichtet und sprachlich korrekt schriftlich zu artikulieren und die erforderlichen Schreibformen und -techniken zu beherrschen. Hierzu gehören auch der angemessene Umgang mit Texten, insbesondere Textverständnis, Texterschließung, Textinterpretation sowie zeitökonomische Bearbeitung, das schriftliche und mündliche Darstellen komplexer Zusammenhänge und die Fähigkeit zur sprachlichen Reflexion.
- *verständiges Lesen komplexer fremdsprachlicher Sachtexte*.

Angestrebt wird die Fähigkeit, fremdsprachliche Texte zu erschließen, zu verstehen, sich über fachliche Inhalte in der Fremdsprache korrekt zu äußern.
- *sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen*.
  Angestrebt wird die Fähigkeit, Gegenstandsbereiche und Theoriebildungen, die einer Mathematisierung zugänglich sind und in denen Problemlösungen einer Mathematisierung bedürfen, mit Hilfe geeigneter Modelle aus unterschiedlichen mathematischen Gebieten zu erschließen und darzustellen und die Probleme mit entsprechenden Verfahren und logischen Ableitungen zu lösen.

Der Erwerb dieser Kompetenzen ist nur dann hinreichend sichergestellt, wenn grundsätzlich alle dafür geeigneten Fächer diese Aufgabe wahrnehmen. Die Länder stellen dies bei der Lehrplanentwicklung sicher.

2.8 Verbindendes Merkmal des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe ist das *wissenschaftspropädeutische Arbeiten, das exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden einführt*
Dabei geht es um die Beherrschung eines *fachlichen Grundlagenwissens* als Voraussetzung für das *Erschließen von Zusammenhängen zwischen Wissensbereichen, von Arbeitsweisen zur systematischen Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien, um Lernstrategien, die Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie Team- und Kommunikationsfähigkeit* unterstützen.

2.9 Die Schülerinnen und Schüler sollen in der gymnasialen Oberstufe – auch durch Studienfahrten und Aufenthalte in einer Schule im Ausland – Verständnis für Menschen, Kulturen und Gesellschaften anderer Länder gewinnen.

2.10 Unterrichts- und Erziehungsarbeit in der gymnasialen Oberstufe greifen auch Aspekte der Berufs- und Arbeitswelt auf und bereiten auf die Berufs- und Arbeitswelt vor. Im Hinblick auf die *Berufs- und Studierfähigkeit* kommt dem Erwerb folgender Fähigkeiten gleichermaßen besondere Bedeutung zu:
- *Verständnis sozialer, ökonomischer, politischer und technischer Zusammenhänge;*
- *Denken in übergreifenden, komplexen Strukturen;*
- *Fähigkeit, Wissen in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden;*
- *Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernens und der Informationsbeschaffung;*
- *Fähigkeit zur realistischen Einschätzung der eigenen Kompetenz und Möglichkeiten;*
- *Kommunikations- und Teamfähigkeit;*
- *Entscheidungsfähigkeit*.

In der gymnasialen Oberstufe muß darüber hinaus eine *umfassende Information über Berufsfelder, über Strukturen und Anforderungen des Arbeitsmarktes* erfolgen. […]

2.11 Die gymnasiale Oberstufe ermöglicht die Kooperation von allgemeinen und berufsbezogenen Bildungsgängen, und sie ist *offen für die Aufnahme weiterer berufsbezogener Fachrichtungen*.

In einem Aufsatz von 1998 kommentiert Huber die Richtungsentscheidungen von 1995 und die Oberstufenvereinbarung von 1997 und verweist auf die aus seiner Sicht irritierende Konvergenz der genannten Fähigkeiten und Einstellungen mit den Forderungen der ausbildenden Arbeitgeber:innen der Wirtschaft (Huber, 1998, S. 174), die sich bereits in den Empfehlungen

der Kommission in der Orientierung am Konzept der Schlüsselqualifikationen finden lassen. Die unter Schlüsselqualifikationen genannten Begriffe bezeichnet Huber in der Summe als unpräzise, kontingent sowie theorie- und empirielos:

> „Die Begriffe sind vage, die Abgrenzungen schwankend, die Kataloge folglich bald kürzer, bald länger – aber fast immer so, dass ein Wunder an kumulierter Kompetenz für alle Lebenslagen dabei herauskommt. Leider ist aber die Rückführung der großen Worte auf theoretisch und empirisch prüfbare psychologische Konstrukte in den meisten Fällen noch nicht gelungen" (Huber, 1998, S, 174f.).

Im Hinblick auf die drei basalen Kompetenzen und die Privilegierung der korrespondierenden Fächer kritisiert er die damit einhergehenden reduzierten Möglichkeiten der individuellen Schwerpunktsetzung, insbesondere an kleineren Oberstufen, und warnt zudem vor überzogenen Ziel- und Niveauforderungen, die die Selektionshürden erhöhen könnten (Huber, 1998, S. 163). In diesem Zusammenhang verweist er auf die von einer weiteren Expertenkommission der KMK formulierten Standards für die mittleren Schulabschlüsse (KMK-Beschluss vom 12.05.1995), die in Bezug auf das geforderte Niveau „bei nüchterner Einschätzung auch für das Studium genügen" müssten (Huber, 1998, S. 163). So diese denn erreicht würden, könne man sie in der Oberstufe auf einer höheren Abstraktionsebene vertiefen und sich ihrer bereichsspezifischen Anwendung widmen, was ebenso in anderen Fächern oder auch fächerübergreifend möglich sei (Huber, 1998, S. 178).

Insgesamt ist festzuhalten, dass bereits in den Empfehlungen der Expertenkommission, die die Grundlage für die Richtungsentscheidungen der KMK und die nachfolgenden Oberstufenvereinbarungen bildeten, ein Perspektivenwechsel innerhalb der Diskussion um die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe markiert wird, der wenig später auch für das gesamte Bildungssystem gilt: das Umdenken von einer Input- zu einer Output-(bzw. outcome-)Steuerung, die in einer Diskussion zum Verhältnis der Begriffe „Bildung" und „Kompetenz" sowie zur Kompetenzorientierung und Standardisierung in Bildungssystem und -forschung mündete (siehe u. a. Benner, 2002, 2008; Messner, 2003, 2004, 2013, 2016; Tenorth, 2004, 2016; Schlömerkemper, 2004; Gruschka, 2007; Höhne, 2007; Baumert, 2008; von Hentig, 2008; Reichenbach, 2008; Rohlfs, 2008; Tillmann, 2008, 2016; Huber, 2010; Bosse, Eberle & Schneider-Taylor, 2013; grundlegend: Lederer, 2014).

Eine der einflussreichsten Schriften in diesem Zusammenhang stellt die sogenannte „Klieme-Expertise" zur Entwicklung von nationalen Bildungsstandards (Klieme et al., 2003) dar, die – im Nachgang der ersten vergleichenden Schulleistungsstudien wie TIMSS und PISA – vom Bundesministerium für Bildung und Forschung beauftragt wurde. Darin werden Bildungsstandards als „verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule" und als ein zentrales Gelenkstück „zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit" beschrieben. Sie sollen „präzise, verständlich und fokussiert die *wesentlichen Ziele* der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als *erwünschte Lernergebnisse*" benennen und damit den Bildungsauftrag der Schule konkretisieren (Klieme et al., 2003, S. 9, Hervorh. von Verfasserin). Zudem soll die Orientierung an Kompetenzmodellen die „Konstruktions- und Legitimationsprobleme traditioneller Bildungs- und Lehrplandebatten" pragmatisch beantworten (Klieme et al., 2003, S. 9). Sie sollen außerdem eine doppelte Funktion erfüllen: 1) den Schulen Orientierung durch verbindliche Ziele geben (aber auch Freiräume für innerschulische Weiterentwicklungen und Lehrpläne lassen) und 2) Monitoring und Evaluation durch testbasierte Überprüfung der Lernergebnisse (aber nicht für Notengebung und Zertifizierung) ermöglichen und damit „zu einem Motor der pädagogischen Entwicklung unserer Schulen werden" (Klieme et al., 2003, S. 10). Angekündigt werden ferner Standards für die Grundschule in Deutsch und Mathematik sowie

für den Hauptschul- und den Mittleren Abschluss[49] für Deutsch, Mathematik und Fremdsprache, für die Oberstufe werden lediglich Überarbeitungen der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen" (EPA) angekündigt (Klieme et al., 2003, S. 131).
Bereits an den einleitenden Worten der Expertise wird die Orientierung an ökonomischen Denkprinzipien der Effizienz, Evidenz und Accountability[50] deutlich, die eine neue Form der Steuerung im Bildungssystem auszeichnen, welche selbst Gegenstand kritischer Diskussionen und Stellungnahmen wurde (u. a. Heinrich, 2007; Altrichter & Maag Merki, 2010; Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013; Heinrich & Kohlstock, 2016; Otto & Heinrich, 2018; Zuber, Altrichter & Heinrich, 2018). Ohne im Einzelnen auf die umfangreiche Diskussion einzugehen, ist zu konstatieren, dass diese Entwicklung der „'Instandardsetzung' des deutschen Bildungswesens" (Schlömerkemper, 2004) auch Folgen für die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe (und ihre Zielsetzungen) hatte, die Huber bereits 2004 als „stillschweigende" Restauration einer Oberstufenform von vor 1972 antizipierte (Huber, 2004b, S. 25ff.).[51]

3.2.3 Rekanonisierung und Standardisierung (seit 2006)

Dass Huber mit seiner Einschätzung richtig lag, zeigt die am 02.06.2006 beschlossene faktische Rückkehr zum Oberstufenmodell der 1960er Jahre (u. a. Fuchs, 2008, S. 44; Neumann, 2010, S. 82; Huber & Kurnitzki, 2012, S. 7; Neumann & Trautwein, 2019, S. 548), die ihm zufolge ohne Informationen und Beteiligung der (Fach-)Öffentlichkeit und Fachverbände intern von der KMK vorbereitet und weder zur Diskussion gestellt noch ausführlich begründet worden ist – ein auffälliger Kontrast zu dem Vorgehen im Vorfeld der Richtungsentscheidungen von 1995 (Huber, 2007, S. 11; Huber & Kurnitzki, 2012, S. 8). Bezeichnenderweise wurde die neue Vereinbarung dann auch zusammen mit einigen anderen Beschlüssen veröffentlicht, u. a. zum Gesamtkonzept eines bundesweiten Bildungsmonitorings und zur Einführung von Bildungsstandards. Dies und die fortlaufende Diskussion zu Ergebnissen von Schulleistungsstudien wie PISA und des (ersten) Bildungsberichtes, die wenig Schmeichelhaftes für das deutsche Bildungssystem zu Tage förderten, dürften die vergleichsweise geringe öffentliche Aufmerksamkeit und Resonanz erklären, mit der die hier beschlossene Rekanonisierung der Oberstufe (zumindest anfangs) bedacht wurde.

---

49 Zur Kritik am Schulformbezug der Standards siehe Demmer (2004).

50 Der Begriff der „Accountability" bezeichnet eine datenbasierte Rechenschaftslegung z. B. qua Leistungsmessungen (vgl. dazu Heinrich, 2007, S. 53; auch Bellmann, 2012, S. 153).

51 Mit Blick auf die durch PISA erzeugten Ökonomisierungsforderungen verwies er auf die auch der Oberstufe drohenden Standardisierungs- und Rekanonisierungstendenzen, die sich zu diesem Zeitpunkt bereits in einigen Bundesländern mit der Einführung des Zentralabiturs, der Schulzeitverkürzung auf 12 Jahre und der Wiedereinführung eines verbindlichen Fächerkanons etabliert haben (z. B. Baden-Württemberg) und sah dadurch die individuellen Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten der Lernenden sowie die Chancengleichheit gefährdet (Huber, 2004b, S. 24f.). Im Hinblick auf die Bildungsstandards, von deren Einführung für die Allgemeine Hochschulreife er bereits 2004 ausgeht, befürchtete er „eine unerträgliche Verengung der schulischen Bildung auch auf der Oberstufe" (Huber, 2004a, S. 149), sofern diese als Prüfungs- und Selektionsverfahren eingesetzt würden, und eine Vernachlässigung der übrigen Aufgaben und Möglichkeiten von Bildung, insbesondere im Hinblick auf individuelle Vertiefungen und Profilierungen, „in denen sich Bildung als Selbstbildung verwirklichen kann" (Huber, 2004a, S. 148). Dahingehend sah er insbesondere das Argument der höheren Mobilität und Durchlässigkeit (zwischen den Bildungssystemen der Länder), die durch Bildungsstandards gewährleistet sein sollten, kritisch, denn damit würde „jede individuelle Entwicklung und Profilbildung von Schule" verhindert (Huber, 2004a, S. 150). Vor diesem Hintergrund forderte er die Beschränkung der Bildungsstandards auf die basalen Fähigkeiten in Deutsch, Fremdsprache und Mathematik und eine Bestimmung des Verhältnisses zwischen derlei gemessenen basalen Fähigkeiten und Leistungen zu anderen Fähigkeiten und Leistungen in anderen Bereichen im Hinblick auf ihre Gewichtung für die Abschlussnoten (und damit ihren Stellenwert für die Hochschulzugangsberechtigung; vgl. Huber, 2004a).

Im Hinblick auf die Ziele der Oberstufe nimmt sich die Vereinbarung von 2006 im Vergleich zu den vorangegangenen ausgesprochen sparsam aus, was bereits in der Vorbemerkung angekündigt wird: Dort heisst es, dass „die derzeit gültige Vereinbarung möglichst konzentriert und vereinfacht wird" (KMK, 2006b, S. 3). Dementsprechend beinhaltet sie nur noch drei Punkte, in denen sich die zuvor enthaltenen Zielsetzungen lediglich in Auszügen wiederfinden lassen. Zudem setzt sie die drei *Fächer* Deutsch, Fremdsprache und Mathematik (zuvor war nicht von Fächern die Rede) zentral und prominent an den Anfang der Vereinbarung (KMK, 2006b, vgl. Tafel 3), womit ihre Bedeutung als „alles entscheidende Hauptfächer" endgültig zementiert ist und die Gleichwertigkeit der Fächer im Hinblick auf ihre wissenschaftspropädeutische Funktion aufgehoben ist (Huber, 2007, S. 12).

Tafel 3: Auszug aus der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II – Beschluss der Kultusministerkonferenz von 7.7.1972 i.d.F. vom 02.06.2006 [Hervorh. von Verfasserin]

2. Zielsetzung

2.1 Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vermittelt eine *vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung*. Von besonderer Bedeutung sind dabei vertiefte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den *basalen Fächern* Deutsch, Fremdsprache und Mathematik.
Darüber hinaus trägt der Unterricht in den musisch-künstlerischen, den gesellschaftswissenschaftlichen, den naturwissenschaftlich-technischen Fächern, in Sport und in Religionslehre bzw. einem Ersatzfach wesentlich zur Verwirklichung der Ziele der gymnasialen Oberstufe bei.

2.2 Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist *fachbezogen, fachübergreifend und fächerverbindend* angelegt. Er führt *exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden* ein und vermittelt eine *Erziehung, die zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft* befähigt.
Im Unterricht in der gymnasialen Oberstufe geht es darüber hinaus um die *Beherrschung eines fachlichen Grundlagenwissens* als Voraussetzung für das Erschließen von Zusammenhängen zwischen Wissensbereichen, von *Arbeitsweisen zur systematischen Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien, um Lernstrategien, die Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie Team- und Kommunikationsfähigkeit* unterstützen.

2.3 Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe schließt eine *angemessene Information* über die Hochschule, über Berufsfelder sowie *Strukturen und Anforderungen des Studiums und der Berufs- und Arbeitswelt* ein.

Weiterhin fällt auf, dass der Passus zur individuellen Schwerpunktbildung gemäß den individuellen Neigungen und Befähigungen, der 2000 noch enthalten war, gänzlich entfallen ist bzw. den Ländern überlassen wird (KMK, 2006b, S. 4). Damit ist eine wesentliche Zielsetzung der Oberstufe, nämlich die der Selbstbestimmung bzw. eines selbstorganisierten und selbstverantwortlichen Lernens, entfallen, wie es noch von der Expertenkommission der KMK (1995) eingefordert wurde. Dies ist angesichts der abermals eingeschränkten Wahlfreiheit zumindest konsequent. Zur Funktion der individuellen Wahlfreiheit und den Konsequenzen ihrer Beschneidung im Hinblick auf die Entwicklungsaufgaben in dieser Schulstufe schreibt Huber (2007) in seiner Kritik der neuen Beschlüsse:

> „Die Wahl zwischen mehreren Alternativen vor sich zu haben, sich über diese und ihre Implikationen und Konsequenzen zu orientieren und über die eigenen Motive klar zu werden, eine Entscheidung mit Gründen zu treffen, die Folgen der Wahl zu erfahren und die Verantwortung bei sich selbst zu sehen und zu übernehmen sowie das Ganze zu reflektieren – diese für die Entwicklung von Interesse, Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit so wichtige Erfahrung können die Schüler/innen der veränderten Oberstufe auf der Ebene der Richtungs-, Fach- und Kurswahl praktisch nur noch mit der Wahl des Profils und eines Neigungsfaches machen; von da an liegt ihr Pensum im übrigen fest" (Huber, 2007, S. 12).

In der zunehmenden Reglementierung des Lernens sieht Huber zudem Folgendes kritisch: 1) Diese bilde eine „unheilige Allianz" mit den verschulten Studiengängen des Bologna-Modells im Hinblick die Entwicklung von Selbstorganisationsfähigkeiten und die eigenständige Studiengestaltung; 2) sie marginalisiere die Bedeutung des (intrinsischen) Interesses, dem aus seiner Sicht eine „überragende" Bedeutung für Studienverlauf und -erfolg zukommt. Als „besondere Komponente der Studierfähigkeit" könne Interesse zudem eventuelle Schwächen kompensieren (Huber, 2007, S. 13). Diesbezüglich führt er an anderer Stelle (Huber, 2008; Huber & Kurnitzki, 2012) die elementare Bedeutung des Interesses für Lernmotivation, Persönlichkeitsentwicklung, Schul- und Studienzufriedenheit, Laufbahnstabilität und Studienfach- bzw. Berufswahl aus, die er durch die neuen Vorgaben und die Aufhebung der Differenzierung zwischen Leistungs- und Grundkursen gefährdet sieht (Huber, 2008; Huber & Kurnitzki, 2012). Insgesamt, so Huber (2009a), sei auch der Begriff der vertieften Allgemeinbildung unterbestimmt und die Studierfähigkeit auf Grundlagenwissen reduziert. Für selbstbestimmte Persönlichkeitsentwicklung und Reflexivität (letztere als Voraussetzung für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der *zuvor* angelegten allgemeinen Bildung) sei so kein Raum gegeben (Huber, 2009a, S. 92ff.).
Weiterhin ist festzuhalten, dass, anders als in den vorangegangenen Vereinbarungen und Empfehlungen, die Aspekte der Persönlichkeitsbildung, des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens, des selbständigen Lernens und der allgemeinen Studier- und Berufsfähigkeit nun nicht mehr weiter ausgeführt werden. Im Hinblick auf die Berufsorientierung wird nun nicht mehr von „umfassender" Information über Berufsfelder und Strukturen und Anforderungen des Arbeitsmarktes gesprochen, sondern von „angemessener", zudem ist der gesamte Passus zu entsprechenden Beratungs- und Informationsangeboten ebenfalls entfallen. Damit ist der Stellenwert (und der Umfang) der Berufsorientierung in der Oberstufe zumindest in Frage gestellt.
Insgesamt ist damit eine starke (Re-)Orientierung an fachlicher Grundbildung in den sogenannten Kernfächern erkennbar, während die anderen Ziele der Oberstufe nur noch nachrangig und deutlich reduziert Erwähnung finden. Hier schlägt sich offenkundig die seit PISA etablierte Konzentration auf die sogenannten „Basiskompetenzen" in Deutsch, Mathematik, Fremdsprache und – seit dem Erscheinen von PISA 2006 – Naturwissenschaften nieder, die folgerichtig nur ein Jahr später auch in dem Beschluss zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards für die Abiturprüfung in diesen Fächern mündete (vgl. Kap. 3.1.3) und schließlich auch in der Forderung nach einem auf ihnen basierenden Kernabitur (Aktionsrat Bildung, 2011).
Kritiker dieser Entwicklung lehnen die Bemühungen um die Sicherung dieser sogenannten Basiskompetenzen und um die Vergleichbarkeit von Abschlüssen durch die Einführung von Bildungsstandards nicht per se ab, im Gegenteil: Auch von ihrer Seite werden gute Gründe für beides angeführt (u. a. Huber, 2004a, 2004b, 2009a, 2009b; Schlömerkemper, 2004). Allerdings wird häufig die Frage aufgeworfen, ob nicht dadurch die ursprünglichen Ziele der reformierten Oberstufe, die mehr als nur die berühmte Trias enthielten, sowie die übrigen Ziele, Bereiche und Aufgaben schulischer Bildung (individuelle Förderung und Lernwege, Entwicklung von fachübergreifenden Kompetenzen wie Selbständigkeit, Verantwortungsbereitschaft,

Kooperationsfähigkeit etc.) nun dem Ziel einer wie auch immer verstandenen, breit oder eng gefassten Allgemeinbildung untergeordnet werden, um am Ende der Schullaufbahn etwas „Messbares" zu produzieren (Huber, 2004a, S. 149f.; allgemein auf Schule bezogen Schlömerkemper, 2004; Messner, 2004). Daran schließt sich unmittelbar die Frage danach an, welche Aspekte und Ziele der schulischen Bildungsarbeit aus dem Blick geraten: So verweist Schlömerkemper auf die Bedeutung der Bildungs*prozesse*, die durch eine reine Ergebnisorientierung vernachlässigt würden sowie auf die Verengung des Kompetenzbegriffes auf fachbezogene Kompetenzen (Schlömerkemper, 2004, S. 6f.), und Messner fordert die Berücksichtigung der schulischen Unterrichts- und Lernkultur bereits bei der Konzeption von z. B. Standards (Messner, 2004, S. 43).[52] Schließlich machen Emmerich und Hormel (2013) darauf aufmerksam, dass mit der Umstellung auf die Output-Steuerung eine „grundlegende *Modifikation der Selbstbeobachtungsstrategien im Bildungssystem*" (Emmerich & Hormel, 2013, S. 260f., kursiv im Original) vollzogen wurde, bei der die Effekte komplexer unterrichtlicher Interaktionsverläufe hinter den individuellen Lernergebnissen „verschwinden" (Emmerich & Hormel, 2013, S. 260).
Eine in diesem Zusammenhang viel diskutierte Frage betrifft die Auswirkungen der Neuen Steuerung qua Standards und deren Überprüfung auf die Selektivität des deutschen Bildungssystems allgemein (u. a. Demmer, 2004; Böttcher, 2004; Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013) und – wenn auch deutlich seltener – im Hinblick auf den Zugang zur Oberstufe und zur Hochschule (Huber, 2004a, 2004b) und damit auf die bildungsbezogenen Ungleichheiten. Grundsätzlich stellt sich hier auch die Frage nach den Folgen der Reformen der gymnasialen Oberstufe hinsichtlich der Bildungsungleichheiten, so etwa zu der Frage, wie sich ein verbindlicher Kanon in der Oberstufe diesbezüglich auswirkt,53 oder zu den Einflüssen der unterschiedlichen institutionellen Ausgestaltung der Wege zum Abitur. Hier geht es unter anderem um die Fragen der Bildungsbeteiligung und der Heterogenität der Schüler:innenschaft im Hinblick auf die soziale Zusammensetzung, die Bildungswege, -aspirationen und Bildungserfolge unter verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen. Hierzu werden im folgenden Kapitel ausgewählte empirische Befunde referiert, die verdeutlichen werden, dass man auch für die verschiedenen Oberstufentypen von einem Zusammenspiel zwischen sozialen und institutionellen Faktoren ausgehen kann, die analog zu den Schulformen der Sekundarstufe I als unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus begriffen werden können (Kuhnen, 2013; Trautwein et al., 2010b) oder auch im Sinne von Helsper et al. (2001) als unterschiedliche Institutionen-Milieu-Komplexe.

52 Beide kritisieren in diesem Zusammenhang die Fokussierung der Bildungsstandards auf rein fachbezogene Kompetenzen sowie den engen lern- und testpsychologischen Blickwinkel, aus dem heraus diese entwickelt wurden (Schlömerkemper, 2004, S. 7; Messner, 2004, S. 44).

53 Helbig & Nikolai (2015, S. 215f.) verweisen z. B. darauf, dass ein fester Kanon eine bessere Orientierung für „bildungsferne" Schüler:innen ermöglichen könnte, ebenso denkbar sei ihnen zufolge aber auch eine Bevorzugung der „bildungsnahen" Schüler:innen durch die Auswahl klassischer Bildungsinhalte.

4 Heterogenität und Diversität (in) der gymnasialen Oberstufe

Bevor nachfolgend auf Forschungsbefunde zur Heterogenität und Diversität (in) der gymnasialen Oberstufe eingegangen wird, sind zunächst die Begriffe zu klären. Mit Heterogenität (Ungleichartigkeit, Verschiedenheit) werden im erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Diskurs vor allem individuelle und gruppenbezogene Differenzkategorien wie Geschlecht, Ethnizität, soziale Herkunft, kognitive Voraussetzungen, Lerneinstellungen usw. adressiert, welchen eine Relevanz hinsichtlich der Lern- und Bildungserfolge zugesprochen wird (Budde, 2017, S. 14; Breiwe, 2020, S. 11f.). Der Begriff der Diversität (Vielfalt) ist von dem Begriff der Heterogenität nur schwer abgrenzbar bzw. wird häufig synonym verwendet (Emmerich & Hormel, 2013, S. 153). Einigkeit herrscht dahingehend, dass dieser im Gegensatz zum Heterogenitätsbegriff nicht defizit-, sondern ressourcenorientiert ist und eine kritisch-normative bzw. macht- und ungleichheitssensible Perspektive beinhaltet (Budde, 2017, S. 15ff.; Breiwe, 2020, S. 14f.; ausführlich Emmerich & Hormel, 2013, S. 199ff.). Der Begriff wurde aus dem „Diversity"-Diskurs übernommen, der ursprünglich im Kontext des Organisationsmanagements bzw. der Organisationsentwicklung Verwendung fand und vorwiegend auf die Ausschöpfung von Humanressourcen in Organisationen (im Sinne der Steigerung des Anteils bisher unterrepräsentierter Gruppen) fokussierte (Emmerich & Hormel, 2013, S. 183f.; Budde, 2017, S. 22). In den erziehungswissenschaftlichen bzw. schulpädagogischen Diskurs fand er Eingang aufgrund seiner doppelten Referenz auf Antidiskriminierungsdiskurse und des damit einhergehenden Potentials hinsichtlich der Reflexion und Bearbeitung von (institutionellen) Bildungsbenachteiligungen (Emmerich & Hormel, 2013, S. 200).
Der Begriff der „Diversität" ist insofern auch für die gymnasiale Oberstufe relevant, als dass die seit den 1970er Jahren vorangetriebene Öffnung der Bildungswege zum Abitur ebenfalls unter der Prämisse der Ausschöpfung von Begabungsreserven bzw. der Erhöhung des Anteils von unterrepräsentierten sozialen Gruppen in diesem Bildungsbereich stattgefunden hat (vgl. Kapitel 3.1.2). Aufgrund der Ausdifferenzierung der Bildungswege zum Abitur und der insgesamt gestiegenen Bildungsbeteiligung von zuvor unterrepräsentierten Gruppen in diesem Bereich kann daher auf beiden Ebenen von einer „Diversifizierung" gesprochen werden.
Zum anderen ist der Diversitätsbegriff Emmerich und Hormel (2013) zufolge auch anschlussfähig an Modernisierungsprozesse im deutschen Schulwesen, die sich an marktförmigen Steuerungslogiken orientieren und Schulen mehr Verantwortung für Schulentwicklung, Qualitätsmanagement und Evaluation zuweisen (Emmerich & Hormel, 2013, S. 203). Davon berührt sind auch Fragen der Schüler:innen-Rekrutierung, wie Emmerich und Hormel mit Blick auf die britische Bildungspolitik nachzeichnen:

> „Die mit der Einführung von Schulautonomisierung verknüpfte Verantwortlichkeit der Einzelschule für die von ihr erbrachten Leistungen, die im Rahmen von nationalen und internationalen Tests regelmäßig evaluiert werden, hatte zur Folge, dass Schulen begannen, potentielle Schüler*innen als ‚erwünschte' oder ‚unerwünschte Kund*innen' zu klassifizieren […]. Schulen entwickelten entsprechend aktive Strategien, vor allem solche Schüler*innengruppen zu rekrutieren, die Aussicht auf die Erzielung eines hohen Leistungsniveaus versprachen. Vor dem Hintergrund dieser massiven Seiteneffekte des New Public Management im britischen Bildungssektor kann erwartet werden, dass die Einführung von Elementen ‚Neuer Steuerung' generell spezifische Plausibilitätsbedingungen für Diversity-Management in der Schule schafft. Mit Einführung der freien Schulwahl gewinnen familiale Bildungsaspirationen, Bil-

> dungsstrategien und Bildungswahlentscheidungen an Bedeutung. Diese können sich an dem ausgewiesenen inhaltlichen Profil einer Schule, aber auch an ‚Diversity-Faktoren', insbesondere an der sozialen resp. ‚ethnischen' Zusammensetzung der Schüler*innenschaft orientieren." (Emmerich & Hormel, 2013, S. 204, Hervorh. im Original)

Emmerich und Hormel folgern, dass unter Wettbewerbsbedingungen Diversity-Management für Schulen zu einem „steuerungspraktisch fungible[n] „Matching'-Programm" würde, das eine „aktive Inputselektion" der Schüler:innenschaft ermögliche, die die soziale Selektivität im Bildungssystem strukturell verstärken dürfte (Emmerich & Hormel, 2013, S. 205).
Ob und inwiefern die institutionelle Diversifizierung des Sekundarstufe II-Bereiches allerdings mit einer aktiven „Inputselektion" einher geht, ist weitgehend ungeklärt. Die Arbeiten von Helsper et al. zu Schulen als „Institutionen-Milieu-Komplexen" (vgl. Kapitel 2.4.2) legen es jedoch nahe, dass auch im Sekundarstufe II-Bereich von differenziellen (intendierten und nicht-intendierten) Rekrutierungs- und Selektionseffekten auszugehen ist. Es sind ebenfalls Selbstselektionseffekte anzunehmen in der Art, dass z.B. alternative Bildungswege zum Abitur bevorzugt werden, weil hier eine bessere leistungs-, berufsbezogene und soziokulturelle Passung antizipiert wird.
Bourdieu selbst zeigte für das französische Bildungssystem mehr oder weniger verborgene Abdrängungs- und Selektionsmechanismen auf, die sich u.a. in einer unterschiedlichen Verteilung der sozialen Herkunftsklassen auf mehr oder weniger prestigeträchtige Gymnasialzweige und Studienfächer manifestieren (Bourdieu & Passeron, 1971; Bourdieu, 1973, 1982/2012; Bourdieu & Champagne, 1998).
Übertragen auf das deutsche Bildungssystem wäre danach zu fragen, ob die verschiedenen institutionellen Möglichkeiten zum Abiturerwerb mit Unterschieden in der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft korrespondieren. Für die Sekundarstufe I ist dies spätestens seit PISA gut belegt: Hier zeigte sich einerseits, dass dahingehend deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen bestehen (Eingangsselektivität) und andererseits, dass durch die Kompositionsmerkmale der Schüler:innenschaft (u.a. gemessen am sozioökonomischen Status, Bildungs- und Migrationshintergrund der Familie und an den kognitiven Grundfähigkeiten) Leistungsunterschiede zwischen den Schulformen zum Teil erklärt werden können (Baumert, Stanat & Watermann, 2006b). Allerdings konnte auch gezeigt werden, dass die Kompositionsmerkmale erst *im Zusammenspiel* mit der Schulformzugehörigkeit substanzielle Effekte auf die Leistungsentwicklung erzielen (Baumert, Stanat & Watermann, 2006b, S. 174). Daher wird angenommen, dass differenzielle Entwicklungschancen gleichermaßen durch schulformspezifische Unterschiede in den Lern- und Arbeitsbedingungen und pädagogisch-didaktischen Traditionen und Unterrichtskulturen erzeugt werden, die sich im adaptiven Lehrer:innenverhalten und in den sozialen Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen niederschlagen (Baumert, Stanat & Watermann, 2006b, S. 177). Zudem weisen die Analysen für die Gesamtschulen auf spezifische Effekte von Schulprofilen und der lokalen schulischen Wettbewerbssituation (d.h. das vorhandene Angebot von weiterführenden Schulformen, Grad der schulstrukturellen Differenzierung des Schulangebots) auf die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft hin: Je nachdem welche Funktion die Gesamtschule lokal erfüllt (übernimmt sie die Grundversorgung am Ort oder steht sie in Konkurrenz zu anderen Schulformen?) und je nach Attraktivität des pädagogischen Programms bzw. Profils ist die soziale Zusammensetzung höchst unterschiedlich und führt zu Leistungsunterschieden *innerhalb* dieser Schulform (vgl. auch Fend, 2009, S. 65). Für attraktive Gesamtschulen mit spezifischen Profilen vermuten Baumert, Stanat & Watermann einen „sich selbst verstärkenden Selektions- und Qualitätszirkel" (Baumert, Stanat & Watermann, 2006b, S. 139). Vor dem Hintergrund der differenziellen Eingangsselektivität folgern sie, dass eine „zunehmende schulstrukturelle Differenzierung

(...) intentionswidrig das Risiko [erhöht], dass an einzelnen Schulen Lern- und Entwicklungsmilieus entstehen, die zu einer kumulativen Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern führen" (Baumert, Stanat & Watermann, 2006b, S. 177).
Analog dazu sind Schulen zu nennen, die sich lokal oder regional als exklusiv etabliert und/oder sich in besonderer Weise profiliert haben. Diese Entwicklung betrifft Helsper et al. zufolge (Helsper et al., 2014; Helsper et al., 2018) verstärkt den gymnasialen Sektor: In Folge der gestiegenen Bildungsbeteiligung an Schulen, die zum Abitur führen, der Entkopplung von Schulform und Schulabschluss sowie der Herausbildung von „Quasi-Bildungsmärkten" etablieren sich zunehmend exklusive Bildungseinrichtungen bzw. Elite-Schulen, die zur Ausdifferenzierung und Hierarchisierung des gymnasialen Feldes führen (Helsper et al., 2014, S. 205)[54]. Ein wesentliches Merkmal solcher Schulen stellen standardisierte und formalisierte Auswahlverfahren dar, die als „aktive Inputselektion" verstanden werden können. Solche Auswahlverfahren können sich an verschiedenen Kriterien (Einzugsgebiet, Konfessionszugehörigkeit, Geschwisterregelung, Leistungs- und Kompetenztests etc.) orientieren und unterschiedlich komplex sein (Helsper & Krüger, 2015, S. 11). Letztendlich führen die Auswahlverfahren zur Rekrutierung einer „passförmigen" Klientel, die den institutionell geforderten Haltungen und Fähigkeiten in besonderer Weise entspricht (Helsper & Krüger, 2015, S. 18). Aber auch ohne formalisierte Auswahlverfahren können sich ökonomisch und kulturell privilegierte Schüler:innenkompositionen ergeben, etwa in Gymnasien bzw. Bildungseinrichtungen, die in ökonomisch und sozial privilegierten Stadtteilen liegen (Helsper et al., 2018, S. 44), sodass hier ebenfalls von Elite-Schulen gesprochen werden kann.
Unterschiedliche Passungsverhältnisse und Kompositionsmerkmale lassen sich auch für die gymnasiale Oberstufe annehmen. Zudem ist angesichts der allgemeinen Zielsetzungen der gymnasialen Oberstufe z. B. im Hinblick auf Berufs- und Studierfähigkeit (vgl. Kapitel 3.2) und des wettbewerbsbedingten Profilierungsdrucks davon auszugehen, dass Schulen je nach Oberstufentyp und je nach Zusammensetzung ihrer Schüler:innenschaft unterschiedliche Schwerpunkte setzen und somit auch „differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus" darstellen. Auf einer übergeordneten Ebene sind hier auch Effekte der bundeslandspezifisch unterschiedlichen Rahmenbedingungen in Form von administrativen und schulgesetzlichen Vorgaben, wie sie in Kapitel 3.1.3 skizziert wurden, zu berücksichtigen.
Im Folgenden werden zunächst Befunde zur Heterogenität der Schüler:innenschaft in Bezug auf ihre Zusammensetzung in Abhängigkeit von dem jeweiligen Oberstufentyp in den Blick genommen, wobei auch auf Einflüsse der unterschiedlichen schulstrukturellen Bedingungen und administrativen Vorgaben eingegangen wird (Kapitel 4.1). Anschließend werden die Ergebnisse verschiedener Studien zu den „Bildungsoutcomes" der verschiedenen Oberstufentypen in Form von Kompetenzen und Fähigkeiten berichtet, die die These der differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus in der gymnasialen Oberstufe stützen (Kapitel 4.2). Schließlich soll die Frage nach der Prozessebene der pädagogischen Arbeit in der gymnasialen Oberstufe beleuchtet werden, d. h. die Art und Weise der Vermittlungsarbeit, die sich u. a. in der schüler:innenseitigen Wahrnehmung der schulischen Umwelt manifestiert (Kapitel 4.3).

54 Den Versuch einer Quantifizierung des Phänomens von Elite- und Exzellenzschulen im gymnasialen Sektor unternehmen Maaz et al. (2009), indem sie auf der Basis der PISA-Daten vier Gymnasialgruppen identifizieren, von denen eine kleine (10 Prozent von n = 410 untersuchten Gymnasien) im Hinblick auf ihre soziale und leistungsbezogene Komposition besonders günstige Werte aufwies (Maaz et al., 2009, S. 221f.). Zweierlei ist hier zu konstatieren: 1.) Gymnasien unterscheiden sich stark im Hinblick auf die soziale und leistungsmäßige Zusammensetzung (wobei es große Überlappungsbereiche gibt) und 2.) Je günstiger die soziale Zusammensetzung ist, desto höher fallen die Testleistungen aus (Maaz et al., 2009, S. 221f.).

4.1 Heterogenität der Schüler:innenschaft

Für die verschiedenen Typen der gymnasialen Oberstufe bzw. der zur Hochschulreife führenden Bildungsgänge der Sekundarstufe II[55] stehen bundesweite Analysen zu differenziellen Kompositionsmerkmalen weitgehend aus. Eine Ausnahme stellt hier die TIMSS/III-Studie (*Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie;* Baumert, Bos & Lehmann, 2000) dar. Davon abgesehen sind länderspezifische Schulleistungsstudien zu nennen: LAU 11[56] und 13 (*Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung;* Behörde für Schule und Berufsbildung, 2012; Trautwein, Köller et al., 2007b) sowie KESS 10/11 und 12/13 für Hamburg (*Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der gymnasialen Oberstufe*; Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2011, 2014), LISA-6 für Schleswig-Holstein (*Lernergebnisse an beruflichen und allgemeinbildenden Gymnasien in Schleswig-Holstein;* Leucht, Kampa & Köller, 2016) und TOSCA und TOSCA-Repeat für Baden-Württemberg (*Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren*; Köller et al., 2004a; Trautwein, Köller et al., 2007b; Trautwein et al., 2010a) sowie für Sachsen (TOSCA-Sachsen, Wagner et al., 2014), die zugleich auch der Evaluation der Oberstufenreformen dienten. Eine weitere Studie, die sich in längsschnittlicher Perspektive mit Bildungsverläufen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit dem speziellen Fokus auf die Entwicklung in bestimmten schulischen Kontexten befasst und dabei auch mehrere Bundesländer einbezieht (Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Berlin, Nordrhein-Westfalen), ist die BIJU-Studie (*Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*; Köller, Baumert & Schnabel, 1999; Köller et al., 2004b). Hervorzuheben sind auch einzelne regionale Studien, die die verschiedenen Oberstufentypen im Hinblick auf Unterschiede in der Zusammensetzung der Schüler:innen betrachten (z. B. Bornkessel, Holzer & Kuhnen, 2011; Bornkessel & Lojewski, 2013; Kuhnen, 2013). Eine weitere Studie legt Schindler (2014) vor, in der die verschiedenen Wege zur Hochschulreife (inklusive der berufsbildenden Schulen sowie Schulen des Zweiten Bildungsweges) hinsichtlich ihres Beitrags zur Reduktion der sozialen Ungleichheit beim Zugang zur Hochschulbildung analysiert werden. Eine Studie zum Einfluss der bundeslandspezifischen Varianten des Bildungssystems auf die Bildungswege zum Abitur sowie zum Beitrag alternativer Bildungswege zur Reduktion von Ungleichheiten hat Böhner-Taute (2018) vorgelegt.
Im Folgenden werden ausgewählte Befunde zu Unterschieden hinsichtlich der soziokulturellen Zusammensetzung, der Lernvoraussetzungen, der vorangegangenen Bildungswegen und den Einflüssen der administrativen Vorgaben sowie der Bildungsaspirationen referiert.

4.1.1 Soziokulturelle Zusammensetzung

In Bezug auf die soziokulturelle Zusammensetzung der Schüler:innenschaft in der Sekundarstufe II ist eingangs festzuhalten, dass die o. g. Studien übereinstimmend zu dem Ergebnis kommen, dass der Ausbau der Wege zum Abitur in Form von Gesamtschulen und beruflichen Gymnasien dazu geführt hat, die sozialen Disparitäten beim *Zugang* zur Hochschulreife abzu-

55 Wenn im Nachfolgenden von Bildungsgängen der Sekundarstufe II oder Oberstufentypen gesprochen wird, so sind damit die in Kapitel 3.1.2 genannten drei Möglichkeiten zum Besuch einer gymnasialen Oberstufe und zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife gemeint, die direkt an die Sekundarstufe I anschließen: Gymnasien, Gesamtschulen und berufliche bzw. Fachgymnasien (NRW: Berufskollegs). Damit sind Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges wie Abendgymnasien und (Weiterbildungs-)Kollegs nicht Gegenstand dieses Kapitels. Für eine ausführliche Darstellung zu Bildungsverläufen an Abendgymnasien und Kollegs sei auf die Publikation von Bellenberg, im Brahm, Demski, Koch & Weegen (2019) verwiesen.

56 Die Zahlen hinter LAU und KESS beziehen sich auf die Jahrgangsstufen.

bauen. Diese institutionellen Alternativen scheinen insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus sozioökonomisch weniger privilegierten bzw. bildungsfernen Familien attraktiv zu sein, wie die oben genannten Studien vielfach belegen (für Schleswig-Holstein: Köller, 2016, S. 110f.; für Baden-Württemberg: Maaz, Chang & Köller, 2004a, S. 172ff.; für Hamburg: Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2014, S. 9f.; Schindler, 2014), auch wenn sich bundeslandspezifische Unterschiede hinsichtlich der Bildungsbeteiligung von z. B. Schüler:innen mit Migrationshintergrund andeuten. So zeigt sich etwa für Baden-Württemberg im Vergleich zu Hamburg insgesamt eine unterdurchschnittliche Bildungsbeteiligung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund in der Oberstufe gemessen an dem Anteil dieser Schüler*nnen in der Sekundarstufe I, was für stärkere Selektionseffekte spricht (Maaz et al., 2007, S. 57f.).
Zur Erfassung der soziokulturellen Herkunft der Schüler:innen werden unterschiedliche Merkmale herangezogen, etwa der elterliche Bildungshintergrund als Maß für das institutionalisierte kulturelle Kapital oder der Beruf als Indikator für den sozioökonomischen Status. Zum anderen wird auch der Migrationshintergrund berücksichtigt, so etwa über die Geburtsländer oder die Staatsangehörigkeit der Eltern und Schüler:innen. Diese Merkmale werden üblicherweise als Strukturmerkmale sozialer Herkunft bezeichnet (Baumert, Watermann & Schümer, 2003). Daneben werden auch häufig Prozessmerkmale der sozialen Herkunft berücksichtigt, die die kulturellen Güter und lebensweltlichen Praktiken und Aktivitäten der Familie als Indikatoren für Bildungsnähe oder -distanz in den Blick nehmen. Hier werden Aspekte wie familiärer Bücherbesitz, zuhause gesprochene Sprache sowie die kommunikative und kulturelle Praxis in der Familie betrachtet (Baumert, Watermann & Schümer, 2003).
Im Hinblick auf die soziale Zusammensetzung der Schüler:innen der verschiedenen Oberstufentypen und -varianten wird mangels bundesweiter Vergleichsuntersuchungen auf die Befunde der LAU- und KESS-Studien, der TOSCA-Studie und der LISA-Studie zurückgegriffen. In diesen Studien wurde die soziale Herkunft der Schüler:innen zum Teil unterschiedlich erfasst: Zumeist liegen Angaben zum elterlichen Bildungs- und Migrationshintergrund vor. Im Gegensatz zu den LAU- und KESS-Studien liegen in der TOSCA- und LISA-Studie auch Angaben zum sozioökonomischen Status der Eltern (z. B. anhand des ISEI[57]) vor. Teilweise liegen auch Angaben zu Prozessmerkmalen der familiären Herkunft vor (z. B. Bücherbesitz oder gesprochene Sprache).
In der TOSCA-Studie wird die soziale Herkunft bzw. der familiäre Hintergrund der Schüler:innen über den sozioökonomischen Status (ISEI) der Eltern, den elterlichen Bildungshintergrund sowie den Migrationshintergrund erfasst (Maaz, Chang & Köller, 2004a; Becker, Maaz & Neumann, 2010).
In der TOSCA-Studie wurden Schüler:innen allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien in Baden-Württemberg vor und an der Neuordnung der gymnasialen Oberstufe befragt. Somit liegen Angaben aus zwei Kohorten vor: Die erste Kohorte umfasst Schüler:innen, die im Schuljahr 2001/02 die Abschlussklasse der Oberstufe besucht haben, die zweite Kohorte wurde im Schuljahr 2005/06 befragt.
Im Hinblick auf den sozioökonomischen Status (gemessen am ISEI) zeigen sich zwischen den beiden Kohorten keine nennenswerten Unterschiede. Zwischen den einzelnen Oberstufentypen gibt es nennenswerte Unterschiede zugunsten der allgemeinbildenden Gymnasien, diese weisen in der Kohorte von 2006 im Schnitt einen ISEI-Wert von 61, während die Werte an den beruflichen Gymnasien zwischen 51,8 und 56,1 liegen (Becker, Maaz & Neumann, 2010, S. 133).

57 Der von Ganzeboom, DeGraaf, Treiman und DeLeeuw (1992) entwickelte International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) basiert auf den Angaben zum Beruf der Eltern und weist einen Wertebereich zwischen 12 (Hilfsarbeiter:in in der Land- und Forstwirtschaft und der Fischerei) und 86 (Ärzt:innen oder Jurist:innen).

Im Hinblick auf die Bildungsabschlüsse der Eltern zeigt sich, dass der Anteil der Schüler:innen, deren Eltern über höhere Abschlüsse (mindestens Fachhochschulreife und mindestens Fachhochschulabschluss) verfügen, an allgemeinbildenden Gymnasien in beiden Kohorten deutlich höher ist als an den beruflichen Gymnasien (Becker, Maaz & Neumann, 2010, S. 144f.). Bezogen auf kulturelle Ressourcen (erfasst über den Bücherbesitz) sind die Unterschiede nicht so eindeutig, zwar ist der Anteil der Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern zuhause mit ca. 85 Prozent (in beiden Kohorten) an den allgemeinbildenden Oberstufen am größten, jedoch berichten mit Ausnahme des Wirtschaftsgymnasiums auch an den beruflichen Gymnasien im Schnitt ca. drei Viertel von mehr als 100 Büchern. Bezüglich des Migrationshintergrundes gibt es etwas höhere Anteile der Schüler:innen mit Migrationshintergrund (mindestes ein Elternteil im Ausland geboren) an den beruflichen Gymnasien – mit Ausnahme des agrarwissenschaftlichen Gymnasiums –, es handelt sich hierbei jedoch um Unterschiede in der Größenordnung von ca. 5 bis 8 Prozent: Während der Anteil an den allgemeinbildenden Gymnasien ca. 20 Prozent beträgt, sind es an den anderen Oberstufentypen maximal 27,5 Prozent (Becker, Maaz & Neumann, 2010, S. 144f.). Damit handelt es sich bei den in der TOSCA-Studie betrachteten Populationen insgesamt betrachtet größtenteils um eher sozial privilegierte Schüler:innengruppen.
Für Schleswig-Holstein werden in der LISA-Studie (Leucht, Kampa & Köller, 2016) ebenfalls allgemeinbildende und berufliche Oberstufen verglichen und im Hinblick auf die Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Schüler:innenschaften analysiert. Im Unterschied zur TOSCA-Studie werden die allgemeinbildenden Oberstufen nach ihren jeweiligen Profilen aufgeschlüsselt, die im Schuljahr 2008/09 eingeführt wurden (Leucht, Nagy & Köller, 2016, S. 24). Hinsichtlich der sozialen Herkunft der Schüler:innen liegen Angaben zum Migrationshintergrund, zum sozioökonomischen Hintergrund (ISEI), zum elterlichen Bildungshintergrund und zum familiären Bücherbesitz vor. Befragt wurden Schüler:innen der Abschlussklassen (13. Jahrgangsstufe) im Schuljahr 2012/13.
Bezogen auf den sozioökonomischen Status zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien: Der mittlere ISEI-Wert liegt an den allgemeinbildenden Gymnasien bei 62,85 und an den beruflichen Gymnasien bei 51,58, innerhalb dieser beiden Oberstufentypen gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Zweigen (Köller, 2016, S. 105f.). Auch hinsichtlich der Bildungsabschlüsse der Eltern als Indikator für kulturelles Kapital der Familie zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Schüler:innen der allgemeinbildenden und der beruflichen Oberstufen (Köller, 2016, S. 108), aufgrund der hohen Anteile fehlender Werte in diesen Variablen wird jedoch auf einen Vergleich innerhalb der beiden Oberstufentypen verzichtet. Ein ähnliches Bild ergibt sich beim familiären Bücherbesitz (Köller, 2016, S. 108). Bezogen auf den Migrationshintergrund sind die Unterschiede nicht sehr ausgeprägt, keinen Migrationshintergrund berichten 78,1 Prozent der Schüler:innen an allgemeinbildenden Gymnasien und 73,9 Prozent an beruflichen Gymnasien, auch hier gibt es einen hohen Anteil fehlender Werte.
In beiden oben vorgestellten Studien liegen nur die Angaben der Schüler:innen am Ende der Oberstufe vor, sodass keine Aussagen über Selektionsprozesse *im Verlauf* der Oberstufe getroffen werden können. Hier sind die LAU- und KESS-Studien aufschlussreicher (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2012; Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2014).
Die Besonderheit der LAU- und KESS-Studien liegt darin, dass sie sowohl einen Kohorten- als auch einen Längsschnittvergleich erlauben. Ein Kohortenvergleich ist im Hinblick auf die Einführung von G8 (also Verkürzung der Oberstufe auf zwei Jahre) möglich, da die LAU 11 und 13-Erhebungen vor der Einführung von G8 (2002 und 2005) und die KESS 10/11- und

12/13-Studien nach der Einführung von G8 (allerdings nur für grundständige Gymnasien) durchgeführt wurden (2009 und 2011 bzw. 2012). Ein Längsschnittvergleich ist insofern möglich, als dass Daten zu Beginn und zum Ende der Oberstufe vorliegen.
In Tabelle 1 sind die Unterschiede in der Zusammensetzung der Schüler:innen der verschiedenen Oberstufentypen im Kohorten- und im Jahrgangsvergleich dargestellt. Zweierlei wird deutlich: Zum einen zeigt der Vergleich zwischen LAU 11 und KESS 11, dass der Anteil der Schüler:innen aus Familien mit niedrigerem kulturellen Kapital (gemessen am elterlichen Bildungshintergrund und familiären Bücherbesitz) und mit Migrationshintergrund (gemessen an der nicht- deutschen Muttersprache) an allen Oberstufentypen größer geworden ist. Zum anderen zeigt der Vergleich zwischen LAU 11 und LAU 13 sowie zwischen KESS 11 und KESS 12/13, dass die Anteile dieser Schüler:innengruppen zum Ende der Oberstufe abnehmen, wenn auch zum Teil nur geringfügig. Am deutlichsten fällt die Abnahme bei Schüler:innen mit niedrigeren kulturellen Ressourcen aus, am geringsten bei Schüler:innen mit Migrationshintergrund. In den Gesamtschulen findet sich am Ende der Oberstufe in der KESS-Kohorte sogar ein etwas größerer Teil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund als zu Beginn der Oberstufe.

Tab. 1: Zusammensetzung der Schüler:innen in LAU und KESS im Kohorten- und Längsschnittvergleich (Quelle: Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2011, 2014)

	Oberstufentyp	**LAU 11**	**LAU 13**	**KESS 11**	**KESS 12/13**
Bildungshintergrund[1]	Gymnasium	28 %	21,6 %	29 %	24,3 %
	Gesamtschule	38 %	36,4 %	65 %	40,4 %
	Berufliches Gymnasium	51 %	42,2 %	63 %	48,2 %
Bücherbesitz[2]	Gymnasium	14 %	11,6 %	30 %	26,5 %
	Gesamtschule	25 %	20,9 %	47 %	35,6 %
	Berufliches Gymnasium	38 %	31,3 %	62 %	43,3 %
Migrationshintergrund[3]	Gymnasium	21 %	17,1 %	32 %	29,1 %
	Gesamtschule	23 %	21,8 %	40 %	41,9 %
	Berufliches Gymnasium	37 %	26,6 %	44 %	43,5 %

Anmerkungen: [1] = Anteil Eltern ohne (Fach)Hochschulreife; [2] = Anteil Elternhäuser mit bis zu 100 Büchern, [3] = Anteil Schüler:innen mit nicht deutscher Muttersprache

Insgesamt scheint es sich bei den Hamburger Oberstufenschüler:innen um eine im Vergleich zu den Schülerpopulationen in den TOSCA- und LISA-Studien sozial heterogenere Gruppe zu handeln, was als ein Hinweis auf bundeslandspezifisch unterschiedliche Durchlässigkeit gedeutet werden kann. Darauf wird in Kapitel 4.1.3 noch einmal eingegangen.
Schließlich ist in diesem Zusammenhang noch auf eine Studie von Helsper et al. (2018) zu verweisen, in der am Beispiel mehrerer Gymnasien in zwei ost -und westdeutschen Regionen Distinktions- und Wettbewerbslinien zwischen den Gymnasien nachgezeichnet werden, die sich unter anderem in den bereits angesprochenen unterschiedlichen Rekrutierungsstrategien der Schüler:innenklientel manifestieren. Helsper et al. arbeiten heraus, dass die Gymnasien je nach (innerstädtischer) Lage und lokaler Konkurrenzsituation unterschiedliche Schüler:innenklientel adressieren bzw. rekrutieren, was dazu führt, dass es Gymnasien gibt, die hinsichtlich der Zusammensetzung ihrer Schüler:innenschaft (bezogen auf kulturelles und ökonomisches Kapital) als überaus privilegiert gelten können, während andere eine deutlich weni-

ger privilegierte oder deutlich heterogenere Schüler:innenschaft aufweisen. Dabei zeichnet sich sowohl eine Konkurrenz „erster Ordnung", bei der es vor allem für Gymnasien in sozioökonomisch weniger privilegierter Lage darum geht, überhaupt genug Schüler:innen zu gewinnen, als auch eine Konkurrenz „zweiter Ordnung", bei der Gymnasien innerhalb eines sozial privilegierten Standorts mittels besonderer Profilierungen (inhaltliche Profile, kulturelle Schwerpunkte, internationale Programme, pädagogische Orientierungen) und Auswahlverfahren um die beste und „habituell passende" Schüler:innenklientel („Schülermaterial") wetteifern (Helsper et al., 2018, S. 203ff.). Helsper et al. sehen darin eine „hierarchische Distinktion und Segregation im Horizontalen" (Helsper et al., 2018, S. 212).

4.1.2 Lernvoraussetzungen

Hinsichtlich der Lernvoraussetzungen (gemessen an kognitiven Grundfähigkeiten[58]) zeigen Maaz et al. (2007) im Vergleich der Oberstufentypen in Hamburg und Baden-Württemberg deutliche Unterschiede zwischen den allgemeinbildenden, beruflichen und Gesamtschul-Oberstufen zugunsten ersterer (mit Ausnahme der technischen Gymnasien; vgl. Maaz et al., 2007, S. 64; auch Becker, Maaz & Neumann, 2010)[59]. Für Nordrhein-Westfalen zeigen Köller et al. (Köller et al., 2004a, 2004b) ebenfalls deutliche Unterschiede in den kognitiven Grundfähigkeiten und im Vorwissen zwischen Gymnasiast:innen und Gesamtschüler:innen. Sie folgern, „dass es sich bei der Schülerschaft an allgemeinbildenden Gymnasien bereits am Übergang in die gymnasiale Oberstufe um eine intellektuell und fachlich stärkere Gruppe handelt" (Köller et al., 2004b, S. 696). Köller (2016, S. 112) weist darüber hinaus auch Unterschiede zwischen den einzelnen Oberstufenprofilen der allgemeinbildenden Gymnasien in Schleswig-Holstein im Hinblick auf die kognitiven Grundfähigkeiten nach. So weisen die Schüler:innen des naturwissenschaftlichen Profils die höchsten Mittelwerte im Bereich der kognitiven Grundfähigkeiten auf und die des gesellschaftswissenschaftlichen die niedrigsten. Damit stellen die Abiturient:innen des naturwissenschaftlichen Profils eine positiv selektierte Gruppe dar, während die Abiturient:innen des gesellschaftswissenschaftlichen Profils gewissermaßen als „Schlusslicht" gelten können (Leucht et al., 2015, S. 83; Köller, 2016, S. 112; Kampa, Leucht & Köller, 2016, S. 176). Auch an den beruflichen Gymnasien unterschieden sich die Schüler:innenpopulationen je nach Fachrichtung in ihren kognitiven Grundfähigkeiten (Köller, 2016, S. 112; für Hamburg und Baden-Württemberg: Maaz et al., 2007, S. 65).
Allerdings muss hier bedacht werden, dass die zugrundeliegenden Daten zumeist auf Befragungen am Ende der Oberstufe basieren, sodass keine Angaben von Schüler:innen zu Beginn der Oberstufe sowie von denjenigen vorliegen, die die Oberstufe aufgrund von z. B. Leistungsschwierigkeiten vorzeitig verlassen haben.
Diesbezüglich sind erneut die LAU- und KESS-Studien aufschlussreich, da sie die kognitiven Voraussetzungen und Lernausgangslagen in den sogenannten Basiskompetenzen (Deutsch: Leseverständnis und Orthografie, Mathematik, Englisch) zu Beginn der Oberstufe untersuchen. Hier zeigen sich deutliche Unterschiede sowohl zwischen den verschiedenen Oberstufentypen als auch zwischen Schüler:innen verschiedener Herkunftsgruppen im Hinblick auf die Lern-

58 Zur Instrumentierung vgl. Maaz et al. (2007, S. 43). Zur Aussagekraft des Tests in Bezug auf Vorwissen siehe Köller (2016, S. 110f.).

59 Gleichwohl weisen Maaz, Chang & Köller (2004a, S. 193) im Hinblick auf die Schüler:innen-Komposition an beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg auf der Basis eines Vergleiches mit PISA-Daten darauf hin, dass es sich sowohl sozial als auch leistungsbezogen dennoch um eine positiv selegierte Schüler:innenschaft handelt (vgl. auch Maaz, 2006, S. 147ff.).

stände und kognitiven Fähigkeiten zu Beginn der Oberstufe (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2012, S. 148; Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2011, S. 222ff.; Lehmann et al., 2004, S. 30ff.). Folgende Ergebnisse sind festzuhalten:

1. Im LAU 11-Jahrgang erzielen grundständige Gymnasiast:innen in allen untersuchten Bereichen die besten Ergebnisse, gefolgt von Gesamtschüler:innen und beruflichen Gymnasiast:innen (Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2011, S. 255ff.). Gleichwohl gibt es auch große Überschneidungsbereiche zwischen den Oberstufentypen. Im Hinblick auf herkunftsspezifische Unterschiede wird deutlich, dass Schüler:innen mit einer nicht-deutschen Staatsangehörigkeit oder mit einer nicht-deutschen Muttersprache an allen betrachteten Oberstufentypen niedrigere Werte erzielen als Schüler:innen ohne Migrationshintergrund (Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2011, S. 138).
2. Im KESS 11-Jahrgang erzielen erneut die grundständigen Gymnasiast:innen die besten Fachleistungen, wohingegen die Gesamtschüler:innen in mehreren Bereichen nun auf einem vergleichbaren oder niedrigeren Niveau als die beruflichen Gymnasiast:innen liegen (Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2011, S. 261). Auch hier zeigen sich herkunftsspezifische Unterschiede zu Ungunsten der Schüler:innen mit nicht-deutscher Familienspräche und geringeren kulturellen Ressourcen (Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2011, S. 238f.).

Im Kohortenvergleich zwischen KESS 11 und LAU 11 zeigt sich eine größere soziale Heterogenität im KESS-Jahrgang (vgl. auch Tabelle 1 im vorangegangenen Abschnitt), die mit Leistungsrückständen im Bereich des Lese-Verständnisses in Deutsch einhergeht, wobei sie am deutlichsten an den Gesamtschulen ausfallen. Dort ist auch im Gegensatz zu den grundständigen Gymnasien eine gestiegene Leistungsheterogenität zu beobachten (Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2011, S. 256). Auch in Mathematik sind an den Gesamtschulen geringere Fachleistungen gegenüber der LAU 11-Kohorte zu beobachten, während diese an den grundständigen und beruflichen Gymnasien im Kohortenvergleich besser ausfallen.
Die Autor:innen kommen zu dem Schluss, dass Schüler:innen unterschiedlicher Oberstufentypen und unterschiedlicher soziokultureller Herkunft „mit deutlichen Leistungsrückständen in allen untersuchten Kompetenzbereichen in die gymnasiale Oberstufe ein[treten]“ (Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2011, S. 242), wobei diese Disparitäten an grundständigen Gymnasien am größten ausfallen. Darüber hinaus liefert die LAU 13-Studie auch im Hinblick auf die Selektionsprozesse *im Laufe der Oberstufe* Hinweise: Der Vergleich zwischen Abgänger:innen vor der 13. Jahrgangsstufe und Abiturient:innen zeigt zum Teil deutliche Leistungsdifferenzen gemessen an Testergebnissen zu allgemeinen Fachleistungen in Deutsch, Mathematik und Englisch zu Beginn der Oberstufe zu Ungunsten der Abgänger:innen (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2012, S. 167).

4.1.3 Vorangegangene Bildungswege und der Einfluss administrativer Vorgaben

In Bezug auf vorangegangene Bildungswege zeigen Köller (2016, S. 100) für Schleswig-Holstein und Becker, Maaz & Neumann (2010, S. 129) für Baden-Württemberg, dass die Oberstufen der allgemeinbildenden Gymnasien ihre Schüler:innenschaft größtenteils (mehr als 90%) aus ihrer eigenen Mittelstufe oder anderen Gymnasien rekrutieren. Demgegenüber kommen in beruflichen Gymnasien 70 bis 80 Prozent der Schüler:innen aus einem nicht-gymnasialen Zweig (vgl. auch Maaz et al., 2007, S. 45f.). Die Gesamtschulen nehmen hier eine Zwischenstellung ein: Zwar rekrutieren auch sie zu einem großen Teil ihre Oberstufenschüler:innenschaft aus der eigenen Mittelstufe, doch kommt etwa ein Viertel bis ein Fünftel der Schüler:innen aus anderen Schulformen wie Real- und Hauptschulen bzw. Schularten mit mehreren Bildungsgängen und Gymnasien (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 68; Statistisches Bundesamt [Destatis], 2020, S. 178f., eigene Berechnungen). Hier sind länderspezifische

Unterschiede zu berücksichtigen: Die Selbstrekrutierungsquote an Oberstufen der allgemeinbildenden Gymnasien schwankt zwischen ca. 83 Prozent (Saarland, Hessen, Bremen) und mindestens 97 Prozent (Sachsen-Anhalt, Sachsen, Hamburg, Brandenburg, Baden-Württemberg), was im letztgenannten Fall ein Hinweis auf potentielle Selektions- bzw. Schließungstendenzen sein kann, die mit den verschieden geregelten Zugangsvoraussetzungen zusammenhängen (Helbig & Nikolai, 2015, S. 202; Destatis, 2018, S. 29). Das deutet darauf hin, dass hier die länderspezifischen Unterschiede in der quantitativen Bedeutung alternativer Oberstufentypen in Rechnung gestellt werden müssen (vgl. Kap. 3.1.1), die sich vermutlich auf die Attraktivität dieser Oberstufen in der Wahrnehmung der Schüler:innen und ihrer Eltern auswirken dürfte (vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 80, 2018, S. 96).
Eine überaus aufschlussreiche Studie zum Einfluss der bundeslandspezifischen Varianten des Bildungssystems auf die Bildungswege zum Abitur sowie zum Beitrag alternativer Bildungswege zur Reduktion von Ungleichheiten hat Böhner-Taute (2018) auf der Basis der BIBB-Übergangsstudien[60] vorgelegt.
Auf Grundlage von insgesamt 14 Indikatoren zu jeweiligen schulstrukturellen Gegebenheiten (z. B. Vielfalt der vorhandenen alternativen Wege zum Abitur[61], Schulzeitdauer, Zwei- vs. Mehrgliedrigkeit) und zu administrativen Vorgaben in Bezug auf Zugangs- und Vergabekriterien für den Übergang in die nachfolgenden Schulstufen bzw. -formen (z. B. Notenbindungen bei den einzelnen Übergängen, Zugangsvoraussetzungen zur Oberstufe an regulären und an beruflichen Gymnasien) erstellt sie eine Typologie der Bundesländer, bei der sie drei Typen identifiziert (Böhner-Taute, 2018, S. 116):

1. Länder mit lockerer struktureller Regulierung und offenen Zugangs- und Vergabekriterien,
2. Länder mit lockerer struktureller Regulierung und restriktiven Zugangs- und Vergabekriterien,
3. Länder mit strikten strukturellen Regulierungen und restriktiven Zugangs- und Vergabekriterien.

Im Hinblick auf Übergangsungleichheiten und die Bildungsbeteiligung im Bereich der Sekundarstufe II an allgemeinbildenden und beruflichen bzw. Fachgymnasien sowie Gesamtschulen kommt Böhner-Taute zu dem Ergebnis, dass bundeslandspezifische Varianten von Bildungssystemen einen differenziellen Beitrag zu herkunftsbedingten Bildungsungleichheiten leisten (Böhner-Taute, 2018, S. 231).
Grundsätzlich ist die Wahrscheinlichkeit, eine der oben genannten Schulformen in der Sekundarstufe II zu besuchen, in strikt-restriktiven Bildungssystemen geringer (Böhner-Taute, 2018, S. 207), ebenso wie die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler:innen, die zuvor keine gymnasiale Schulform besuchten, an eine traditionelle gymnasiale Oberstufe (hier: Oberstufen der allgemeinbildenden Gymnasien und der Gesamtschulen) wechseln (Böhner-Taute, 2018, S. 204), was die oben genannte Vermutung zu bundeslandspezifischen Schließungstendenzen aufgrund unterschiedlicher administrativer Zugangsregelungen stützt. Das heißt, „dass institutionelle Komponenten, wie

60 Die Übergangsstudien des Bundesinstituts für Berufsbildung von 2006 und 2011 sind retrospektive Längsschnittdatenerhebungen zu den Bildungs- und Berufsbiografien von 18 bis 24 Jahre alten Jugendlichen (n = 12809) in Deutschland (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, 2006/2011).

61 Dazu zählt Böhner-Taute Schulen, auf denen parallel zur traditionellen gymnasialen Sekundarstufe II die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife erworben werden kann *und* die zeitnah nach dem Erwerb des mittleren Abschlusses bzw. der mittleren Reife beginnen. Diese Schulen, die Fachoberschulen, Wirtschaftsgymnasien, Technische Gymnasien oder sonstige Fachgymnasien umfassen, bezeichnet sie etwas missverständlich als Aufbauschulen. Gesamtschulen werden in ihrer Studie der gymnasialen Schulform zugerechnet (Böhner-Taute, 2018, S. 113).

Zugangs- und Vergabekriterien und Strukturen, je nach Gestaltung maßgeblich zur Bildungsverteilung und damit auch zur Bildungsungleichheit beitragen“ (Böhner-Taute, 2018, S. 236).
Schließlich variieren die sozialen als auch ethnischen Ungleichheiten beim Übergang und bei der Bildungsbeteiligung in diesen Schulformen der Sekundarstufe II in Abhängigkeit von dem jeweiligen Bildungssystem. So zum Beispiel wird der Besuch einer alternativen Schulform zum Erwerb des Abiturs in erster Linie von den vorhandenen strukturellen Möglichkeiten beeinflusst sowie des Weiteren von leistungsbasierten Restriktionen während der Sekundarstufe I und beim Zugang zur Oberstufe traditioneller Gymnasien (Böhner-Taute, 2018, S. 222 und S. 225). Dabei profitieren Kinder mit Migrationshintergrund grundsätzlich stärker von diesen Korrekturmöglichkeiten als Kinder aus bildungsfernen Familien[62]. Bei Letzteren wirken sich vor allem strikt-restriktive Bildungssysteme dahingehend negativ aus, während sie sich bei Kindern mit Migrationshintergrund positiv auswirken (Böhner-Taute, 2018, S. 233f.). Hier deuten sich also unterschiedliche Wechselwirkungen (Interaktionseffekte) zwischen Systemvorgaben und Herkunftsmerkmalen (hier: Bildungsnähe und Migrationshintergrund) an, sodass Böhner-Taute eine indirekte institutionelle Diskriminierung annimmt (Böhner-Taute, 2018, S. 234). Diese liegt ihr zufolge dann vor „wenn für einzelne Gruppen systematische Vor- oder Nachteile durch institutionelle Regelungen, Vorschriften, Kriterien oder auch Verfahren, die dem Anschein nach neutral zu sein scheinen, entstehen“ (Böhner-Taute, 2018, S. 58, siehe dazu auch Gomolla & Radtke, 2009, S. 281ff.), in diesem Fall also die unterschiedlich ausgestalteten schulgesetzlichen Regelungen innerhalb der Varianten von Bildungssystemen.
Davon abgesehen stellt Böhner-Taute fest, dass sich soziale Bildungsungleichheiten im Bildungsverlauf im Gegensatz zu ethnischen verschärfen, und dass auch alternative Bildungswege zum Abitur daran nichts zu ändern scheinen (Böhner-Taute, 2018, S. 238).
Einschränkend muss angemerkt werden, dass durch die gemeinsame Betrachtung von Gymnasien und Gesamtschulen die hier berichteten Effekte und Ergebnisse für Länder, die einen hohen Gesamtschulanteil haben (z. B. NRW, Bremen, Hessen, Hamburg; vgl. Kap. 3.1.2), nur mit Vorsicht zu interpretieren sind, da die Schüler:innenschaft an Gesamtschulen im Hinblick auf beide Herkunftsmerkmale im Schnitt heterogener zu sein scheint als an Gymnasien, wie die o. g. länderspezifischen Studien belegen. Somit ist anzunehmen, dass einige der Effekte unter- bzw. überschätzt werden. Für Hamburg z. B. zeigen Maaz et al. (2007) starke Unterschiede in der Zusammensetzung der Gymnasiast:innen und der Gesamtschüler:innen sowohl im Hinblick auf den familiären Bildungs- als auch den Migrationshintergrund auf (ebd., S. 54ff.). Insgesamt belegt die Studie von Böhner-Taute jedoch, dass bei der Analyse von Bildungsungleichheiten in Sekundarstufe II (und auch hinsichtlich der Frage der Eingangsselektivität der verschiedenen Oberstufentypen) die bundeslandspezifische Ausgestaltung des Bildungssystems berücksichtigt werden muss, denn verschiedene schulische bzw. institutionelle (Gelegenheits-) Strukturen beeinflussen das Bildungsverhalten und die Bildungsbeteiligung der verschiedenen sozialen Gruppen im erheblichen Ausmaß. Es reicht demnach nicht, nur individuelle Merkmale wie familiäre Herkunft, lern- und leistungsbezogene Voraussetzungen oder individuelle Bildungsentscheidungen für die Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten zu betrachten, sondern es müssen auch die strukturellen und administrativen Kontextbedingungen des jeweiligen Bildungssystems sowie potentielle Wechselwirkungen zwischen diesen Faktoren berücksichtigt werden. Zudem müssen Effekte des familiären Bildungshintergrundes

62 Migrationshintergrund liegt hier vor, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist. Die soziale Herkunft wird über den höchsten Schulabschluss der Eltern operationalisiert, wobei zwischen dem Vorliegen der (Fach-) Hochschulreife bei mindestens einem Elternteil und allen anderen differenziert wird (Böhner-Taute, 2018, S. 116).

und Effekte des Migrationshintergrundes getrennt betrachtet werden, da sich diese Herkunftsmerkmale je nach Kontext unterschiedlich auswirken.
Die differente Nutzung von alternativen Bildungswegen von Personen aus bildungsfernen Familien und Personen mit Migrationshintergrund, rückt die Frage nach Unterschieden in den Bildungsaspirationen der Oberstufen-Schüler:innen in den Vordergrund.

4.1.4 Bildungsaspirationen

Bildungsaspirationen als Präferenzen in Bezug auf bildungsbezogene Handlungsalternativen (Gehrmann, 2019, S. 56)[63] können sich in der Oberstufe z. B. auf den gewünschten Abschluss (Abitur vs. Fachhochschulreife) oder auf den nachschulischen Weg (Studium vs. Berufsausbildung vs. eine Kombination aus beidem z. B. in Form eines dualen Studiums) beziehen. Differente Bildungsaspirationen bzw. -absichten können also zum einen die Differenzen in der Inanspruchnahme von alternativen Bildungswegen zum Abitur zumindest zum Teil erklären. Zum anderen ist die Frage nach differenten Bildungsaspirationen auch relevant im Hinblick auf die schulkulturellen Passungsverhältnisse, insbesondere im Hinblick auf die allgemeinen Zielsetzungen der gymnasialen Oberstufe (vgl. Kapitel 3.2).
Zahlreiche Studien beschäftigen sich mit den differenten Bildungsaspirationen, -entscheidungen und -strategien in Abhängigkeit von sozialer Lage bzw. Milieuzugehörigkeit und/oder Migrationshintergrund (u. a. Vester et al., 2001; Grundmann et al., 2003, 2006; Maaz et al., 2006; Schuchart & Maaz, 2007; Bittlingmayer & Bauer, 2007; Brake & Büchner, 2009; Ditton & Krüsken, 2010; Baumert, Maaz & Trautwein, 2010; Kleine, Paulus & Blossfeld, 2010; Jonkmann, Maaz et al., 2010; Vester, 2014; Gehrmann, 2019; mit Fokus auf Migrant:innen u. a.: Becker, 2010; Kristen & Dollmann, 2010; Relikowski, Schneider & Blossfeld, 2010; Relikowski, Yilmaz & Blossfeld, 2012; Gresch, 2012; Becker & Gresch, 2016; Carnicer, 2015). Diese werden je nach Studie und dem zugrundeliegenden theoretischen Paradigma entweder als (individuelle) Ursache von persistierenden Bildungsungleichheiten (vor allem bei Studien in der Rational-Choice-Tradition, z. B. Becker, 2000) oder als (soziale) Folge ungleicher Lebensverhältnisse (z. B. in der ungleichheitstheoretischen Tradition von Bourdieu, z. B. Vester et al., 2001), sodass sich die Ursache-Wirkungsrichtung jeweils umkehrt (Bittlingmayer & Bauer, 2007, S. 164). Im Folgenden wird vornehmlich auf Bildungsaspirationen als Teilaspekt milieuspezifischer Bildungsstrategien fokussiert (vgl. Kapitel 2.4.3).
In den meisten dieser Studien werden vornehmlich die elterlichen Bildungsaspirationen beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule in den Blick genommen, eher selten die der Kinder (z. B. Gehrmann, 2019). Ohne im Detail auf die einzelnen Studien einzugehen (für einen Überblick ebenfalls Gehrmann, 2019) lässt sich zusammenfassen, dass die elterlichen Bildungsaspirationen sich herkunftsspezifisch unterscheiden, wobei bildungsferne und ressourcenschwache Familien sich bei der Wahl der weiterführenden Schulform eher an Schullaufbahnempfehlungen sowie an Schulnoten orientieren als bildungsnahe und ressourcenstarke Familien.
Darüber hinaus zeigt sich, dass Familien mit Migrationshintergrund (je nach Herkunftsland) höhere Bildungsaspirationen aufweisen als Familien ohne Migrationshintergrund, auch unter

63 Im Kontext der Forschung zu Bildungsaspirationen hat sich die Unterscheidung zwischen „realistischen" (Erwartungen unter Einbeziehung der Erfolgswahrscheinlichkeit) und „idealistischen" (Wünsche unabhängig ihrer Realisierbarkeit) Bildungsaspirationen etabliert (vgl. Becker & Gresch, 2016, S. 76). Weitere häufig synonym verwendeten Begriffe sind „Bildungsmotivation", „Bildungsintentionen" und „Bildungsabsichten", wobei diese streng genommen nur einen Bildungswunsch abbilden ohne den evaluativen Aspekt in Bezug auf die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit unter den gegebenen Bedingungen und den antizipierten Kosten und Nutzen (vgl. Gehrmann, 2019, S. 56f.; Gresch, 2012, S. 75).

Kontrolle der sozialen Lage und der Schulleistungen der Kinder (überblicksartig: Becker & Gresch, 2016)[64].

Eine Studie zum Einfluss institutioneller Bedingungen auf elterliche Bildungsaspirationen am Ende der Sekundarstufe I legen Schuchart & Maaz (2007) vor. Auf der Basis des PISA 2000-Datensatzes setzen sie die Bildungsaspirationen von Eltern von Hauptschüler:innen in Beziehung zu Bedingungen bundeslandspezifischer „Gelegenheitsstrukturen", wobei sie – ähnlich wie Böhner-Taute (2018) – ebenfalls zwischen offen und restriktiv gestalteten institutionellen Bedingungen (Schuchart & Maaz, 2007, S. 649) unterscheiden. Auch sie stellen herkunftsspezifische Unterschiede der elterlichen Bildungsaspirationen fest, wobei Eltern mit Migrationshintergrund erneut höhere Aspirationen aufweisen, die zudem kaum im Zusammenhang mit bundeslandspezifischen Variationen des Bildungssystems stehen (Schuchart & Maaz, 2007, S. 659). Letztere beeinflussen jedoch die sozialen Herkunftseffekte:

> „In Bundesländern mit eher offen gestalteten Zugangs- und Vergabekriterien sind Eltern unterer Sozialgruppenzugehörigkeit deutlich stärker an einer Weiterqualifizierung ihrer Kinder interessiert als in Bundesländern mit eher restriktiv gestalteten Bedingungen." (Schuchart & Maaz, 2007, S. 640)

Das heißt, dass vorhandene oder wahrgenommene Restriktionen beim Zugang zu Schulen, die einen höheren Abschluss ermöglichen, sich vor allem bei Personen mit niedrigem sozioökonomischen Status negativ im Hinblick auf ihre Bildungsaspirationen auswirken, was mit den Befunden von Böhner-Taute (2018) korrespondiert. Es ist naheliegend, dass sich diese Unterschiede auch beim Übergang in die Oberstufe fortsetzen dürften.

Doch während die Forschungslage im Bereich des Primarschul- und Sekundarstufe I-Bereiches sehr umfassend ist, sind Studien, die den Übergang zur Oberstufe in den Blick nehmen, Mangelware. Eine Vielzahl von Studien beschäftigt sich allerdings mit Bildungsaspirationen am Ende der Oberstufe bzw. beim Übergang in die Hochschule, wobei in erster Linie die Bildungsaspirationen der Schüler:innen betrachtet werden (Schnabel & Gruehn, 2000; Watermann & Maaz, 2004a; Maaz, 2006; Heine, Spangenberg & Willich, 2007b; Heine & Quast, 2009; Lörz, Quast & Woisch, 2011; Bornkessel & Kuhnen, 2011; Schneider & Franke, 2014; Schindler, 2014; Bornkessel, 2015; Schneider et al., 2017; Sudheimer & Buchholz, 2021). Wie bereits erwähnt, können sich die Bildungsaspirationen in der Oberstufe auf den angestrebten Schulabschluss und auf den angestrebten nachschulischen Bildungs- und Berufsweg beziehen. Da die meisten vorliegenden Befunde auf Befragungen kurz vor dem Ende der Oberstufe basieren, liegen meist nur Daten zu nachschulischen Plänen vor.

Watermann und Maaz (2004a, 2006) sowie Maaz (2006) untersuchen im Rahmen der TOSCA-Studie die Studienbereitschaft von Abiturient:innen der allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg (Abiturjahrgang 2002) und stellen zunächst keine praktisch bedeutsamen Unterschiede in der generellen Studienabsicht zwischen diesen fest. Maaz (2006)

64 Während der erstgenannte Befund mit Bourdieus & Passerons (1971) Annahmen eines höheren „Auslieferungsgrades" von unterprivilegierten Milieus gegenüber schulischen Verdikten korrespondiert (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 85), ist der zweite Befund insofern erklärungsbedürftig, als dass Familien mit Migrationshintergrund häufig über einen niedrigeren sozioökonomischen Status verfügen und Schüler:innen mit Migrationshintergrund durchschnittlich schlechtere Schulleistungen erbringen. Gängige Erklärungsansätze hierfür beziehen sich u. a. auf die in Bezug auf (Aufstiegs-)Motivation positiv selektierte Gruppe („Zuwandereroptimismus"), Überschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit höherer Bildungswege und der schulischen Leistungen der Kinder aufgrund geringerer Vertrautheit mit dem hiesigen Bildungssystem, Orientierung am individuellen Potenzial der Kinder (statt an Noten) und optimistische Einschätzung der Durchlässigkeit und Aufstiegsmobilität im Schulsystem, „Überkompensation" von wahrgenommener Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt durch höhere Bildungsabschlüsse sowie Statuserhaltmotive mit Bezug auf das Herkunftsland (Becker & Gresch, 2016).

zeigt allerdings, dass sich die Studienintention der beruflichen Gymnasiast:innen je nach Fachrichtung unterscheidet und dass die Studienintention darüber hinaus von dem bisherigen Bildungsweg abhängt, d.h. Schüler:innen mit einer rein gymnasialen Laufbahn haben im Schnitt eine höhere Studienabsicht als diejenigen, die auf der Sekundarstufe I eine andere Schulform besucht haben (ebd., S. 163f.). Zudem kann er einen stärkeren Einfluss der familiären Herkunft auf die Studienabsicht von Abiturient:innen der allgemeinbildenden Gymnasien nachweisen (ebd., S. 208).
Insgesamt stärkere Unterschiede zeigen sich hinsichtlich des präferierten Hochschultyps, und zwar dahingehend, dass Schüler:innen der beruflichen Gymnasien ein Studium an Fachhochschulen oder Berufsakademien[65] bevorzugten (Watermann & Maaz, 2004a, S. 428). Dabei wurde der Effekt des Oberstufentyps teilweise durch Herkunftseffekte vermittelt: Schüler:innen aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status und einem nicht akademischen Bildungshintergrund zeigten eine größere Distanz zu Universitäten (Watermann & Maaz, 2004a, S. 446). Da bei den Abiturient:innen der beruflichen Gymnasien zusätzlich die wahrgenommene Studienvorbereitung einen direkten positiven Einfluss auf die Studienneigung ausübt, gehen die Autoren davon aus, dass neben der fachspezifischen Propädeutik an beruflichen Gymnasien auch die antizipierte höhere lernkulturelle Passung (mehr Praxis- und Berufsbezug) an Fachhochschulen und Berufsakademien die vergleichsweise hohe Studierneigung von Abiturient:innen der beruflichen Gymnasien erklären kann (Watermann & Maaz, 2004a, S. 446), d.h. auch hier wirken die institutionellen Gelegenheitsstrukturen in spezifischer Weise. Einschränkend ist anzumerken, dass im Rahmen der hier berichteten Ergebnisse der TOSCA-Studie keinerlei Angaben zum Einfluss des Migrationshintergrundes vorliegen. Zudem beziehen sich die Befunde nur auf ein Bundesland und eine Abiturient:innen-Kohorte.
Einen bundesweiten Überblick liefern die Studienberechtigtenbefragungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW, bis 2013: Hochschul-Informations-System (HIS), vgl. Heine, Spangenberg & Willich, 2007b; Heine & Quast, 2009; Lörz, Quast & Woisch, 2011; Baumert et al., 2003; Schneider & Franke, 2014; Schneider et al., 2017; Sudheimer & Buchholz, 2021). Hier werden regelmäßig angehende Abiturient:innen u.a. zu ihren nachschulischen Plänen befragt. Anhand der Befragungen der Studienberechtigten der Jahrgänge 2006, 2008, 2010, 2012 und 2015 zeigen sie durchgängige schulformspezifische Unterschiede in Bezug auf die nachschulischen Pläne in der Art, dass die Schüler:innen der allgemeinbildenden Schulen (dazu zählen hier Gymnasien, Gesamtschulen und Waldorfschulen) eine höhere Studierneigung aufweisen als Abiturient:innen der beruflichen Gymnasien (für 2008: 64% vs. 53%, für 2015: 75% vs. 66%), während letztere häufiger angeben, kein Studium anzustreben (für 2008: 29% vs. 21%, für 2015: 19% vs. 12%). Zugleich berichten Studienberechtigte aus Familien mit akademischem Bildungshintergrund eine deutlich höhere und Studienberechtigte mit Migrationshintergrund eine geringfügig höhere Studienabsicht als die jeweilige Vergleichsgruppe, also Studienberechtigte aus nicht-akademischen Elternhäusern und aus Familien ohne Migrationshintergrund (Heine, Spangenberg & Willich, 2007b, S. 40ff.; Schneider et al., 2017, S. 129ff.). Im Zeitverlauf zeigt sich zudem ein kontinuierlicher Anstieg der Studienabsicht: 2008 äußern 56 Prozent der Studienberechtigten eine solche Absicht, 2015 beträgt ihr Anteil bereits 67 Prozent, wobei sich im Bundesländervergleich Unterschiede im

65 Berufsakademien sind Einrichtungen des tertiären Bereiches, die in Baden-Württemberg bereits 1974 eingerichtet wurden. Das Studium zeichnet sich durch die enge Verknüpfung von Berufspraxis und Theorie aus, wobei der berufspraktische Teil an Partnerunternehmen absolviert wird (Trautwein et al., 2006). Seit 2009 heißen Berufsakademien „Duale Hochschulen".

Ausgangsniveau und Anstieg zeigen: Während in Bayern die Studienabsicht 2008 bereits bei 71 Prozent der Befragten vorliegt und 2015 mit 72 Prozent etwa ähnlich hoch liegt, liegt sie in Ländern wie Brandenburg und Sachsen 2008 bei 51 Prozent und steigt bis 2015 auf 65 bzw. 68 Prozent, in Sachsen-Anhalt, Bremen und Berlin steigt sie sogar um ca. 20 Prozent an (Schneider et al., 2017, S. 131f.). Ob der Anstieg hauptsächlich auf den Ausbau der alternativen Wege zum Abitur zurück zu führen ist oder eher auf die gestiegene Bedeutung eines Studiums in der öffentlichen Wahrnehmung (Stichwort „Akademisierungswahn", Kreckel, 2014), muss hier offen bleiben. Die Analysen von Helbig und Nikolai (2015, S. 116) zeigen auf, dass die quantitative Bedeutung der alternativen Wege zum Abitur in den genannten Bundesländern nicht unbedingt mit dem oben berichteten Anstieg korrespondiert: So nimmt sie in einigen Ländern zwar zu (Bremen und Sachsen), in anderen wiederum bleibt sie auf einem niedrigen Niveau oder nimmt sogar leicht ab (Brandenburg und Sachsen-Anhalt). Allerdings ist einschränkend darauf hinzuwiesen, dass die von Helbig und Nikolai herangezogene Zeitreihe im Jahr 2010 endet.

Wie bereits erwähnt, ist die gemeinsame Betrachtung von Gymnasien und Gesamtschulen allein schon aufgrund der Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung problematisch. Nur wenige Studien unterscheiden zwischen diesen Oberstufentypen[66].

Eine dieser wenigen Studien legt Schindler (2014) vor, der sich dem Beitrag der alternativen Wege zur Hochschulreife zur Reduktion sozialer Ungleichheit beim Zugang zur Studienberechtigung und zum Studium widmet. Im Fokus seiner Analysen stehen allgemeinbildende und berufliche Schulformen, die entweder direkt im Anschluss an die Sekundarstufe I oder auf dem Zweiten Bildungsweg zur (Fach-)Hochschulreife führen. Die Datenbasis seiner Arbeit stellen u. a. die HIS-Studienberechtigtenbefragungen von 1976 bis 2008 dar, in denen u. a. auch die Studienabsicht erfragt wurde[67]. In diesem Zusammenhang berichtet er eine um ca. 10 Prozentpunkte niedrigere Studienabsicht von Gesamtschüler:innen im Vergleich zu Gymnasiast:innen (wobei diese bis Mitte der 1990er Jahre noch auf vergleichbarem Niveau liegt), im Vergleich zu den Schüler:innen an beruflichen Gymnasien liegt sie ebenfalls etwas niedriger. Zudem ist der Anteil der Schüler:innen, die angeben vor dem Studium eine andere Tätigkeit aufnehmen zu wollen (z. B. eine Ausbildung) an Gesamtschulen höher als an allgemeinbildenden und auch beruflichen Gymnasien (Schindler, 2014, S. 115ff. sowie ebd.: Anhang C, Tabelle C6). Im Hinblick auf die Ausbildungswahlmotive[68] zeigt sich im Vergleich zu den Gymnasiast:innen eine höhere Präferenz für eine kurze und praktische Ausbildung, wobei der Unterschied zu Beginn und Mitte der 2000er Jahre am größten ist (Schindler, 2014, S. 122, Abb. 29). Schindler deutet das folgendermaßen:

> „Dies mag zum Ausdruck bringen, dass die Gesamtschulen womöglich eher als die Gymnasien auch solche Schüler zur Hochschulreife führen, die keine akademischen Ambitionen haben, weil an ihnen die frühe Entscheidung für oder gegen den ‚akademischen Pfad' entfällt." (Schindler, 2014, S. 121).

Insgesamt folgert Schindler mit Blick auf die verschiedenen institutionellen Wege zur Hochschulzugangsberechtigung, dass sich diese in der motivationalen Komposition ihrer Schüler:innenschaften

66 Selbstverständlich sollen hier die umfassenden Studien zu Gesamtschulen, die Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre durchgeführt wurden (z. B. Fend, 1982) nicht verschwiegen werden, doch haben diese aus verschiedenen Gründen nur noch bedingt Aussagekraft für die Entwicklungen der jüngeren Zeit (vgl. hierzu Fend, 2009, S. 49f.).

67 Allerdings muss einschränkend angemerkt werden, dass die Studienabsicht bis zur Kohorte 2005 retrospektiv erfragt wurde (ein halbes Jahr nach Schulabgang), sodass Verzerrungen durch ex post-Rationalisierung nicht ausgeschlossen werden können (Schindler, 2014, S. 99).

68 Hier unterscheidet Schindler zwischen Berufsorientierung (i. S. v. Ansprüchen an späteren Beruf wie z. B. Leitungsposition), Berufsausbildungsprofil (i. S. v. Präferenz einer kurzen und praktischen Ausbildung) sowie Unentschlossenheit (Schindler, 2014, S. 105f.).

unterscheiden und dass vor allem die beruflichen Schulen Schüler:innen mit einer nicht-akademischen Orientierung anziehen, was er unter anderem auf den Bedeutungswandel der Studienberechtigung zurück führt, die zunehmend zur Voraussetzung für viele Ausbildungsberufe wurde (Schindler, 2014, S. 132). Die motivationalen Merkmale der Schüler:innenschaft erklären zum Teil die schulformspezifischen Ausprägungen der Studienabsicht, wobei der Effekt bei den Gesamtschulen am größten ausfällt (Schindler, 2014, S. 192). Dies ist ein Hinweis darauf, dass sich an dieser Schulform eine Schüler:innenschaft findet, die bezüglich ihrer nachschulischen Bildungspläne und -aspirationen besonders heterogen ist. Damit wird die Vermutung gestützt, dass eine getrennte Betrachtung der Oberstufen an Gymnasien und Gesamtschulen gerechtfertigt wäre.
Im Hinblick auf soziale Ungleichheiten bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und beim Zugang zur Hochschulbildung gibt Schindlers Arbeit Hinweise auf Abdrängungs- und Ablenkungsmechanismen, wie sie auch Bourdieu und Passeron (1971, 1973) postuliert haben. Er stellt fest, dass Schulen, die auf berufsbildenden Wegen zur Fachhochschulreife führen, Schüler:innen aus niedriger gebildeten Elternhäusern anziehen, d. h. es lässt sich eine „sozialgruppenspezifische Kanalisation in allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge“ (Schindler, 2014, S. 168) beobachten. Interpretiert man Schindlers Befunde in Bourdieus und Passerons Sinne, so kann man durchaus sagen, dass die institutionelle Ausdifferenzierung des Sekundarstufe II-Bereiches, insbesondere des berufsbildenden Sektors, mit einer sozialen Segregation und Abdrängung von Schüler:innen aus bildungsfernen und ressourcenschwachen Familien auf diese Institutionen einhergeht. Gleichwohl ist hier anzumerken, dass diese Schüler:innenklientel ohne das ausdifferenzierte Feld vermutlich (noch) geringere Chancen hätte, Abschlüsse zu erwerben, die für die Studienaufnahme qualifizieren.
Einschränkend ist zu erwähnen, dass Schindler in seinen Analysen zwar die soziale Herkunft einbezieht (die er anhand der beiden Strukturmerkmale des Bildungshintergrundes und der beruflichen Klassenposition[69] der Eltern operationalisiert), jedoch nicht den Migrationshintergrund der befragten Studienberechtigten berücksichtigt. Dies wäre insofern sinnvoll gewesen, als dass Studienberechtigte mit Migrationshintergrund unabhängig vom Herkunftsland, Schulleistungen und sozialer Herkunft durchweg höhere Studienabsichten äußern, wie Sudheimer und Buchholz (2021) anhand der DZHW-Studienberechtigtenbefragung von 2015 belegen (ebd., S. 46). Schulformspezifische Unterschiede beleuchten sie allerdings nicht. Hier stellt sich die Frage, ob und inwiefern die Berücksichtigung des Migrationshintergrundes die von Schindler festgestellten schulformspezifischen Effekte auf die Studienabsicht beeinflusst hätte.
Wie bereits erwähnt, sagen die oben genannten Studien wenig über die Bildungsaspirationen beim Übergang in bzw. zu Beginn der Sekundarstufe II aus. Dass es hierzu kaum Befunde gibt, liegt auch daran, dass es kaum längsschnittliche Untersuchungen zu Bildungslaufbahnen in der Sekundarstufe II gibt, die diesen Aspekt in den Blick nehmen. Einen diesbezüglichen Mangel

69 Dazu wird auf aus das EGP-Klassenschema zurückgegriffen (Erikson, Goldthorpe & Portocarero, 1979), das grob gesagt zwischen 7 Haupttypen (mit Untertypen insgesamt 10) von Beschäftigungsverhältnissen differenziert: I Obere Dienstklasse: Akademische professionelle Berufe und Manager (mit höherem Rang), Selbstständige außerhalb der Landwirtschaft mit 50 und mehr Mitarbeitern; II Untere Dienstklasse: Akademische professionelle Berufe und Manager (mit niedrigem Rang), Techniker (mit höherem Rang); III Nicht-Manuelle Routinetätigkeiten (IIIa mit höherem Rang, IIIb mit niedrigerem Rang); IV Selbstständige (IVab außerhalb der Landwirtschaft mit bis zu 50 Mitarbeitern, IVc in der Landwirtschaft, mit und ohne Mitarbeiter), V Techniker und Supervisors (mit niedrigerem Rang) von anderen manuell tätigen Arbeitern; VI Qualifizierte manuell tätige Arbeiter; VII Un- oder angelernte manuell tätige Arbeiter (VIIa außerhalb der Landwirtschaft, VIIb in der Landwirtschaft). Im Gegensatz zur Bildungsherkunft, die kulturelles Kapital abbilden soll, soll das Klassenschema der beruflichen Position eher das ökonomische Kapital der Herkunftsfamilie abbilden (Schindler, 2014, S. 136f.).

an längsschnittlichen Studien bei späteren Übergangen im Bildungssystem konstatieren auch Schuchart und Maaz (2007, S. 661). Eine längsschnittliche Betrachtung der Bildungsaspirationen bzw. -absichten beim Übergang in oder zu Beginn der Oberstufe wäre vor allem auch deshalb von Interesse, weil nicht davon ausgegangen werden kann, dass diese über die gesamte Oberstufenlaufbahn stabil bleiben, im Gegenteil: Vor dem Hintergrund der schulischen Erfahrungen und der eigenen Leistungen am Ende der Oberstufe können sich diese aufgrund einer realistischeren Einschätzung der eigenen Fähigkeiten oder präziserer beruflicher Interessen verändern. Zudem ist zu bedenken, dass es sich am Ende der Oberstufe um eine abermals positiv selektierte Schüler:innenschaft handelt, bei der Personen nicht mehr dabei sind, die an den Anforderungen gescheitert sind und/oder sich in Bezug auf ihren weiteren Bildungsweg umorientiert haben.

Festzuhalten bleibt, dass sich Schüler:innen der verschiedenen Bildungswege, die zur Hochschulreife führen, in Bezug auf verschiedene Merkmale (soziale und schulische Herkunft, kognitive Grundfähigkeiten und Bildungsaspirationen) unterscheiden. Ferner geben die Studien auch Aufschluss darüber, dass die institutionellen und administrativen Rahmenbedingungen und Kontexte ihren eigenen Beitrag zur Eingangsselektivität und Bildungsbe(nach)teiligung in den verschiedenen „Schulformen“ der Sekundarstufe II leisten.

4.2 Differenzielle Ergebnisse pädagogischer Arbeit in der gymnasialen Oberstufe

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Unterschiede der institutionellen und individuellen Voraussetzungen und Merkmale in den verschiedenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II beleuchtet. Hieran schließt sich die Frage an, ob und inwieweit diese Unterschiede in unterschiedlichen Ergebnissen am Ende der Oberstufe münden. Hier lassen sich die allgemeinen Zielsetzungen der gymnasialen Oberstufe (Kap. 3.2) in Anschlag bringen: vertiefte Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und allgemeine Studierfähigkeit.

Wie bereits in Kapitel 3.2 dargelegt, lassen sich die allgemeinen Zielsetzungen der gymnasialen Oberstufe nur schwer voneinander abgrenzen, was besonders deutlich in der Oberstufenvereinbarung von 1997 zu Tage tritt. Unternimmt man einen Abgrenzungsversuch, kann man zwischen fachbezogenen, überfachlichen und persönlichkeitsbezogenen Aspekten unterscheiden. Zu ersteren zählen die Fachkompetenzen in den Kernfächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprache und Naturwissenschaften. Wissenschaftspropädeutische Kompetenzen und Kenntnisse können den überfachlichen Aspekten zugeordnet werden. Zu den persönlichkeitsbezogenen Aspekten zählen Fähigkeiten und Eigenschaften wie Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit, Team- und Kommunikationsfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit (KMK, 1997b).

Angesichts der Fülle und Komplexität dieser Anforderungen überrascht es kaum, dass die meisten der vorliegenden Untersuchungen auf Fachleistungen fokussieren. Ein Überblick über die entsprechenden Befunde wird im Folgenden gegeben.

4.2.1 Fachleistungen

Wie in Kapitel 3.2 ausgeführt, wurde die Bedeutung der drei Kernfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache (de facto: Englisch) spätestens seit den KMK-Richtungsbeschlüssen von 1995 stetig ausgebaut und mit ihrer fundamentalen Bedeutung für die Allgemeinbildung und die Sicherung der Studierfähigkeit begründet. Mit der Verabschiedung der Bildungsstandards für die Oberstufe im Jahr 2012 ist ihre herausgehobene Stellung zusätzlich zementiert worden.

Während jedoch die bundesweite Überprüfung dieser „Basiskompetenzen" im Bereich der Primar- und Sekundarstufe I im Rahmen von IGLU[70] und PISA bereits seit Beginn der 2000er Jahren regelmäßig stattfindet, ist die Befundlage für die gymnasiale Oberstufe dürftig. Bis auf die TIMSS-Studie Ende der 1990er Jahre haben bislang keine bundesweiten Untersuchungen stattgefunden und eine zentrale Überprüfung zum Erreichen der Bildungsstandards in der Oberstufe ist bis dato nicht vorgesehen (Neumann & Trautwein, 2019, S. 551f.). Dies verwundert zunächst angesichts der zentralen Bedeutung der Hochschulreife für den Zugang zur Hochschulbildung in Deutschland. Betrachtet man jedoch die im Kapitel 3.1.3 skizzierte bundeslandspezifisch unterschiedliche Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe, so wird deutlich, welche Sprengkraft eine solche Überprüfung im Hinblick auf die Verteilungsgerechtigkeit beim Zugang zur Hochschulbildung (und für den Bildungsföderalismus) haben könnte: Immerhin berechtigt das Abitur zum Studium aller Fächer an allen deutschen Hochschulen.
Im Folgenden werden zunächst Ergebnisse von Studien berichtet, die sich vorrangig mit Effekten der Öffnung von Wegen zur Hochschulreife befasst haben, bevor anschließend auf Studien eingegangen wird, die die Effekte der verschiedenen Oberstufen-Reformen in den Blick nehmen.

4.2.1.1 Studien zu alternativen Wegen zur Hochschulreife

Einige wenige Ländervergleiche wurden auf der Basis von länderspezifischen Studien durchgeführt, die teils noch vor den Anfang der 2000er Jahre einsetzenden Reformen der Oberstufe stattgefunden haben und in erster Linie die alternativen Wege zur Hochschulreife im Blick hatten: die BIJU-Studie[71] in Nordrhein-Westfalen (Erhebung im Jahr 1997), die TOSCA-Studie für Baden-Württemberg (Erhebung im Jahr 2002), die LAU 13- Studie für Hamburg (Erhebung im Jahr 2005) und die LISA-6-Studie für Schleswig-Holstein (Erhebung im Jahr 2013).
So zeigen Trautwein et al. (2007, S. 164ff.) auf der Grundlage der LAU 13- und der TOSCA-Studie für Hamburg und Baden-Württemberg, dass die Hamburger Abiturient:innen bei vergleichbaren kognitiven Grundfähigkeiten und quantitativen Lerngelegenheiten (gemessen an den Stundentafeln) substanziell niedrigere Mathematikleistungen aufweisen, während sie sich in Englisch und Naturwissenschaften nur geringfügig von den Abiturient:innen aus Baden-Württemberg unterscheiden. Die Autoren diskutieren, inwieweit sich hier eine länderspezifisch unterschiedliche Wertschätzung von Mathematik, etwa im Kontext von Belegverpflichtungen, sowie in der Unterrichtsqualität in diesem Fach manifestiert (Trautwein, Lüdtke et al., 2007, S. 166). In einer weiteren Analyse weisen Neumann et al. (2009) auf der gleichen Datengrundlage zudem Unterschiede in der Benotung der mathematischen Fachleistungen an: Bei gleichem Leistungsniveau erhalten die Hamburger Abiturient:innen auf der 15 Punkte Metrik um etwa 1,5 (Leistungskurs) bzw. 2 (Grundkurs) Punkte bessere Noten (Neumann et al., 2009, S. 710). Die Autoren diskutieren die Vorteile von zentralen Abschlussprüfungen im Hinblick auf die Reduktion von Bewertungsunterschieden und ihrer potentiellen (Neben-)Wirkungen hinsichtlich anderer Formen der Benachteiligung:

> „Und zwar in der Art, dass Schülerinnen und Schüler mit gleichen Lernvoraussetzungen beim Zugang zu attraktiven Bildungswegen durch ungünstige schulische Lernbedingungen stärker benachteiligt werden als zuvor, da das geringere Leistungsniveau nicht mehr im gleichen Maß durch die referenzgruppenbezogene Notenvergabe kompensiert wird." (Neumann et al., 2009, S. 711).

---

70 Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung findet seit 2001 im 5-Jahres-Zyklus statt.

71 Die BIJU-Studie umfasst zwar mehrere Bundesländer, Ergebnisse für Fachleistungen wurden bis dato nach Kenntnis der Verfasserin jedoch nur für Nordrhein-Westfalen publiziert (Köller, Baumert & Schnabel, 1999; Köller et al., 2004b).

Im Rahmen eines Vergleichs der TOSCA-Daten mit den Daten der BIJU-Studie untersuchen Köller et al. (2004b) die Englischleistungen am Ende der Oberstufe in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen und stellen zwar keine Unterschiede in dem erreichten Leistungsniveau der Abiturient:innen der allgemeinbildenden Gymnasien zwischen diesen beiden Ländern fest, allerdings starke schulformspezifische Unterschiede, die auch bei Kontrolle des sozialen Hintergrundes und der kognitiven Eingangsselektivität bestehen: Sowohl die Abiturient:innen der beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg als auch diejenigen der Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen erreichen deutlich seltener die erwarteten Fachleistungen in Englisch, wobei die Diskrepanz an den Gesamtschulen erheblicher ausfällt (Köller et al., 2004b, S. 693ff.). Die Autor:innen führen diese Unterschiede auf die günstigeren Entwicklungsverläufe in der Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Gymnasien zurück, die in der Oberstufe der beruflichen Gymnasien und an den Gesamtschulen nicht mehr kompensiert werden können (Köller et al., 2004b, S. 697). Der ebenfalls im Rahmen der BIJU-Studie durchgeführte Vergleich der Mathematikleistungen von Gymnasiast:innen und Gesamtschüler:innen am Ende der 12. Jahrgangsstufe in Nordrhein-Westfalen offenbart ähnliche Unterschiede zwischen diesen beiden Oberstufentypen, die sich jedoch nicht in der Notenverteilung widerspiegeln, sodass die Autoren davon ausgehen, dass bei der Bewertung ein schulinterner Referenzrahmen angewendet wird (Köller, Baumert & Schnabel, 1999, S. 409). Zwei weitere Befunde sind in diesem Zusammenhang erwähnenswert: In einem schulformübergreifenden Vergleich der Testleistungen in Mathematik, Physik, Biologie, Englisch und Politik sowie den kognitiven Grundfähigkeiten am Ende der 10. Jahrgangsstufe zeigen sich nicht nur Unterschiede zwischen den Gymnasiast:innen und Gesamtschüler:innen zugunsten ersterer, sondern auch Vorteile der Realschüler:innen gegenüber den Gesamtschüler:innen (Köller, Baumert & Schnabel, 1999, S. 404, Tabelle 5). Zum anderen zeigt ein Längsschnittvergleich, dass die Unterschiede zwischen Gymnasiast:innen und Gesamtschüler:innen zwar nicht geringer werden, aber sich zumindest nicht vergrößern, was die Autoren als Beleg dafür werten, dass es der Gesamtschule gelingt, den sogenannten Matthäus-Effekt („Wer hat, dem wird gegeben“) zu kompensieren (Köller, Baumert & Schnabel, 1999, S. 415). Allerdings ist hier eine alternative Interpretation denkbar: In Anbetracht des Umstands, dass an den Gesamtschulen nur etwa 25 Prozent der Schüler:innen die Hochschulreife erwerben, während es in Gymnasien über 80 Prozent sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 274, Tab. D7-3A), liegt die Vermutung nahe, dass es sich bereits beim Übergang in die Oberstufen der Gesamtschulen um eine leistungsmäßig positiv selektierte Gruppe von Schüler:innen handelt, sodass allein deshalb die Leistungsschere nicht zunimmt. Gleichwohl müssen auch hier die länderspezifisch unterschiedlich hohen Übergangsquoten von der Sekundarstufe I in die Oberstufe der Gesamtschule in Rechnung gestellt werden, die sich zudem auch im Zeitverlauf aufgrund schulstruktureller Veränderungen (Einführung von Gemeinschafts- bzw. Stadtteilschulen, Rückbau- oder Ausbau von Gesamtschulen etc.) innerhalb eines Bundeslandes erheblich unterscheiden (Helbig & Nikolai, 2015, S. 97)[72].
Auch für Hamburg liegen Befunde zur (Fach-)Leistungsentwicklung in Mathematik und Englisch in der Oberstufe vor. Hier wurden im Rahmen von LAU-13 grundständige Gymnasien, Gesamtschulen sowie Aufbau- und berufliche Gymnasien (Wirtschafts- und Technisches Gymnasium) betrachtet (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2012). In der Summe zeigen sich ähnliche Differenzen in der Leistungsentwicklung: In Mathematik bleiben die Schüler:innen der Gesamtschulen, der Aufbau- und der Wirtschaftsgymnasien deutlich hinter den Erwartun-

72 So betrugen die Übergangsquoten in Nordrhein-Westfalen bis 2003 etwas über 40 Prozent und stiegen danach auf etwas über 50 Prozent, während sie in Hamburg bis 2007 bei etwa 25 Prozent lagen und nach der Einführung der Stadtteilschulen auf knapp 70 Prozent stiegen (Helbig & Nikolai, 2015).

gen zurück (die Technischen Gymnasien sind gleichauf mit den allgemeinbildenden Gymnasien), in Englisch sind die Differenzen nicht ganz so stark ausgeprägt, aber ebenfalls vorhanden. In Mathematik erreichen die Schüler:innen der drei genannten Oberstufentypen selbst am Ende der Oberstufe nicht die Lernstände der grundständigen Gymnasiast:innen zu Beginn der Oberstufe, wobei die Gesamtschüler:innen immerhin den höchsten Lernzuwachs aufweisen (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2012, S. 188), gleiches gilt für die Englischleistungen (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2012, S. 209).

Schließlich ist für Schleswig-Holstein noch die LISA-6 Studie zu nennen, die im Schuljahr 2012/13 stattgefunden hat. Hier werden zum einen die Fachleistungen der Abiturient:innen an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien betrachtet (Leucht, Kampa & Köller, 2016) und zum anderen die Lernstände und die Leistungsentwicklung an den Profiloberstufen, die im Schuljahr 2008/09 in Schleswig-Holstein an den allgemeinbildenden Gymnasien eingeführt wurden (naturwissenschaftlich, sprachlich, gesellschaftswissenschaftlich, ästhetisch und sportlich, vgl. Leucht et al., 2015), was faktisch einer Re-Typisierung der gymnasialen Oberstufe gleich kommt. Anders als die zuvor genannten Studien orientieren sich die eingesetzten Fachleistungstests für Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch an den Bildungsstandards der KMK (vgl. ausführlich Leucht & Köller, 2016a), zudem werden die allgemeinbildenden Gymnasien entlang der eingeführten Profile erstmals differenziert sowohl im Hinblick auf Leistungen als auch im Hinblick auf potentielle Selektionsmechanismen betrachtet[73].

Neben den leistungsbezogenen Unterschieden zwischen den allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien, stellen die Autoren im Hinblick auf die Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften ein starkes Leistungsgefälle zwischen den Profilen und Zweigen *innerhalb* der jeweiligen Schulform zugunsten des naturwissenschaftlichen Profils an allgemeinbildenden Gymnasien und des technischen Zweiges an beruflichen Gymnasien fest, das einem Vorsprung von eineinhalb bis drei Schuljahren entspricht. Insbesondere im Hinblick auf das gute Abschneiden des naturwissenschaftlichen Profils in Mathematik vermuten die Autoren „differenzielle Fördereffekte durch unterschiedliche inhaltliche Ausgestaltungen der Lerngelegenheiten in den fünf allgemeinbildenden Gymnasialprofilen“ (Leucht & Köller, 2016b, S. 281), was in Anbetracht des gleichen Stundenvolumens und der damit erhofften Vereinheitlichung der Kompetenzen in den Kernfächern kritisch in Frage gestellt wird. In Englisch variieren die Leistungen hingegen nicht so stark, sodass die Autoren trotz methodologischer Probleme des eingesetzten Tests von vergleichbareren Lerngelegenheiten in diesem Fach ausgehen (Leucht & Köller, 2016b, S. 282). Für die beruflichen Gymnasien stellen die Autoren starke Leistungsunterschiede zwischen Kursen fest, die auf erhöhtem (früher Leistungskurse) und grundlegendem (früher Grundkurse) Niveau unterrichtet werden, was bereits in der LAU 13- und in der TOSCA-Studie festgestellt wurde. Vor diesem Hintergrund plädieren sie für eine generell höhere Stundenzahl in den Kernfächern (Leucht & Köller, 2016b, S. 284). Gestützt wird diese Forderung auch im Hinblick auf die Erreichung der Bildungsstandards, wobei nach Regel- und Mindeststandards differenziert wird. In der Gesamtstichprobe erreichen nur zwischen 20 und

73 Als weitere Besonderheit ist noch zu nennen, dass die Reform der Oberstufe in Schleswig-Holstein zum Zeitpunkt der Untersuchung auf die allgemeinbildenden Gymnasien beschränkt blieb, während an den beruflichen Gymnasien weiterhin im Wesentlichen die Oberstufenvereinbarung von 1972 galt. Während also an den allgemeinbildenden Gymnasien die drei Kernfächer sowie das profilgebende Fach vierstündig unterrichtet wurden, wurden an den beruflichen Gymnasien weiterhin zwei fünfstündige Fächer, wie es für Leistungskurse typisch ist, gewählt und die drei Kernfächer dreistündig unterrichtet. Auch an beruflichen Gymnasien wird allerdings eine 5-Fach-Prüfung abgelegt (Schmidt, Broux & Leucht, 2016, S. 69ff.).

30 Prozent der Schüler:innen die von der KMK formulierten Regelstandards. Hierin unterschieden sich die beiden Schüler:innengruppen beträchtlich: An den beruflichen Gymnasien erreichten beispielsweise nur 5 Prozent der Schüler:innen, die auf grundlegendem Niveau unterrichtet wurden, die Regelstandards in Mathematik und Englisch. Gleichwohl liegt die Quote der Schüler:innen, die mit erhöhten Anforderungsniveau unterrichtet wurden und die Regelstandards erreichen, mit 12 bis 36 Prozent ebenfalls sehr niedrig (wobei die jeweils geringeren Anteile auf die beruflichen Gymnasien entfallen). Dies wirft die Frage nach der Angemessenheit der Bildungsstandards, sowohl was das Anspruchsniveau als auch ihre Generalisierbarkeit auf verschiedene Bildungsgänge anbetrifft, auf (Leucht & Köller, 2016b, S. 289f.):

> „Die oben diskutierten Befunde lassen den Schluss zu, dass die KMK-Regelstandards zumindest für die am beruflichen Gymnasium auf grundlegendem Anforderungsniveau unterrichteten Schülerinnen und Schüler deutlich überzogene Leistungserwartungen darstellen. Dies scheint als weitere Implikation das Grundprinzip der KMK-Bildungsstandards als schulformübergreifend angelegte, auf einen Schulabschluss bezogene und für alle entsprechenden Schülergruppen *gleich formulierten* Standards in Frage zu stellen." (Leucht & Köller, 2016b, S. 292, Hervorh. im Original)

Die Autoren diskutieren die Möglichkeiten einer Gradierung der Zielvorgaben je nach Bildungsgang bzw. Schulform und einer fachinhaltlich und empirisch fundierten Definition von Mindeststandards für die allgemeine Hochschulreife, die jedoch vor dem Hintergrund der Funktion der allgemeinen Hochschulreife als universelles Zugangszertifikat zu tertiärer Bildung problematisch erscheint (Leucht & Köller, 2016b, S. 293).

Im Hinblick auf die differenzierte Betrachtung der Profile an allgemeinbildenden Gymnasien in Bezug auf die Leistungsentwicklung zeigen sich profilspezifische Unterschiede in den erreichten Lernständen und der Leistungsentwicklung (Leucht, Kampa & Köller, 2016; Kampa, Leucht & Köller, 2016; Leucht et al., 2015), obwohl alle Abiturient:innen der allgemeinbildenden Gymnasien in den Kernfächern die gleiche Unterrichtszeit absolviert haben. Diese Unterschiede bleiben auch nach Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten und (in der Studie von Leucht et al., 2015) der individuellen Ausgangsleistungen zu Beginn der Oberstufe bestehen (Leucht & Köller, 2016b, S. 294f.). Die Autor:innen vermuten verschiedene Ursachen, so z. B. positive Transfereffekte des erhöhten Unterrichtsvolumens in inhaltlich verwandten Fächern (Sprachen im sprachlichen Profil bzw. mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Fächer im naturwissenschaftlichen Profil), systematische Unterschiede in der Qualifikation der Lehrkräfte (besser qualifizierte Kräfte werden eher dem entsprechenden Profil zugewiesen), unterschiedliche Erwartungshaltung und Unterrichtsqualität der Lehrkräfte in profilgebenden Fächern und schließlich Unterschiede in der Motivation der Schüler:innen (Leucht & Köller, 2016b, S. 295). Die Autor:innen diskutieren anschließend, inwieweit die festgestellten Unterschiede nicht als Nachteil, sondern eher als ein Erfolgsindikator für die neu eingeführte Profiloberstufe zu werten sind, insofern als dass Schüler:innen hier neigungs- und fähigkeitsbezogene Schwerpunkte setzen können (Leucht & Köller, 2016b, S. 297f.), eine Zielsetzung, die im Grunde dem Modell der reformierten Oberstufe von 1972 entspricht.

Eine Reihe von Studien beschäftigt sich mit der Frage, wie sich die Oberstufenreformen auf Fachleistungen auswirken, z. B. ob die mit der Oberstufenreform einhergehende Umstellung auf vierstündigen Unterricht in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache (in der Regel Englisch) sowie ihre verpflichtende Prüfung im Rahmen des Abiturs für die Lernstände und die Leistungsentwicklung in der Oberstufe die gewünschten Wirkungen entfaltet hat.

Rückschlüsse auf die dahingehende Wirkung der Oberstufenreform in Hamburg lässt die in den Jahren 2011 und 2012 durchgeführte KESS 12/13-Studie (Vieluf, Ivanov & Nikolova,

2014) zu, da hier die erste Abiturient:innenkohorte der neugestalteten Oberstufe (gemäß der Husumer-Beschlüsse), die im Schuljahr 2008/09 in Kraft getreten ist (Trautwein et al., 2010a, S. 21), befragt bzw. getestet wurde. Zum anderen konnten im Rahmen dieser Studie auch die Auswirkungen der Schulzeitverkürzung (G8) evaluiert werden, von der die LAU-Kohorte noch nicht betroffen war[74]. Je nach betrachtetem Oberstufentyp fallen die Ergebnisse erwartungsgemäß unterschiedlich aus: An den grundständigen Gymnasien fallen die Leistungsunterschiede zwischen dem KESS- (G8) und dem LAU-Jahrgang (G9) in Mathematik, Naturwissenschaften (tendenziell zugunsten G9) und Englisch (in Teilbereichen deutlicher zugunsten G8) eher gering aus, abgesehen von den höheren Lernständen der jeweils testbesten Gruppe zugunsten des G8-Jahrgangs, was die Autor:innen so interpretieren, dass unter G8-Bedingungen die Leistungsspitze erfolgreicher gefördert werden konnte (Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2014, S. 76)[75]. Wie bereits in der LAU-Studie fallen die Leistungen der Schüler:innen an den übrigen Oberstufentypen im Vergleich zu den grundständigen Gymnasien erheblich schlechter aus und im Vergleich zum LAU-Jahrgang verschlechtern sich auch die Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften (die Englischleistungen bleiben in etwa gleich, Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2014, S. 77). Das heißt, das erhöhte Stundenvolumen und die Belegverpflichtungen in der Oberstufe, die im Rahmen der Oberstufenreform für die Kernfächer eingeführt wurden, tragen nicht automatisch zu höheren Lernständen bei, im Gegenteil: Die Autor:innen sehen dies als Beleg für die Absenkung des mittleren Leistungsniveaus durch die veränderten Belegverpflichtungen (Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2014, S. 72). Allerdings geben die Autor:innen zu bedenken, dass gegenüber dem LAU-Jahrgang die Anzahl der Abiturient:innen an den dreijährigen Oberstufen in Gesamtschulen, Aufbau- und beruflichen Gymnasien um 67 Prozent zugenommen hat (den größten Anstieg verzeichnen mit 120 Prozent die Gesamtschulen), während dieser an den grundständigen Gymnasien mit 33 Prozent deutlich moderater ausfällt, und dass dieser Anstieg vor allem auf Schüler:innen aus bildungsfernen Elternhäusern und Schüler:innen mit Migrationshintergrund zurück zu führen ist (allerdings gilt dies – wenn auch auf einem niedrigeren Niveau – auch für die grundständigen Gymnasien, Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2014, S. 9f.). Gerade diese Schüler:innen erreichen aber zugleich die höchsten Lernzuwächse, was die Autor:innen so interpretieren, dass die Leistungsrückstände, die gegenüber den grundständigen Gymnasien bestehen, nicht auf die Oberstufe selbst zurückgeführt werden können (Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2014, S. 77). Insgesamt ist festzuhalten, dass die Ergebnisse der KESS- und LAU-Untersuchung hinsichtlich der Wirkung der Oberstufenreform aufgrund ihres Zusammenfallens mit der G8-Einführung sowie aufgrund der veränderten Zusammensetzung der Schüler:innenschaft nur bedingt interpretierbar sind. Hinsichtlich der Wirkung der G8-Einführung lassen sich die Befunde dahingehend deuten, dass die Schulzeitverkürzung mit einer höheren Attraktivität der dreijährigen Oberstufentypen für Schüler:innen aus Familien mit niedrigerem Bildungstand und mit Migrationshintergrund einhergeht (vgl. auch Köller, 2017, S. 30).

---

74 In KESS wurden die Lernstände und Leistungsentwicklungen von Schüler:innen erfasst, die 2009 in die zweijährige „Studienstufe" eines grundständigen Gymnasiums (G 8) bzw. in die dreijährige Oberstufe an einer Gesamtschule, eines Aufbaugymnasiums oder in ein Berufliches Gymnasium eingetreten waren und im Frühjahr 2011 bzw. im Frühjahr 2012 das Abitur abgelegt haben (Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2014).

75 Der nahe liegenden Vermutung, dass das mit der Oberstufenreform implementierte erhöhte Unterrichtsvolumen in der Oberstufe die potentiellen Nachteile der Schulzeitverkürzung kompensiert hat, widerspricht der Befund, dass die Schüler:innen des KESS-Jahrgangs bereits vor bzw. zu Beginn der Oberstufe keine niedrigeren bzw. im Falle von Englisch teilweise höheren Lernstände aufweisen (Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2014, S. 66).

Weitere Studien, die sich mit den Auswirkungen der Oberstufenreform beschäftigen, sind die Studien TOSCA-Repeat (Trautwein et al., 2010a) sowie die TOSCA-Sachsen (Wagner et al., 2014). TOSCA-Repeat versteht sich als Wiederholungsstudie zur ersten TOSCA-Studie, die 2002 durchgeführt wurde. In der zweiten Studie wurden Abiturient:innen allgemeiner und beruflicher Gymnasien des Abschlussjahrgangs 2006 in Baden-Württemberg befragt. Im Vordergrund stand die Frage nach den Effekten der Oberstufen-Reform (die im Schuljahr 2001/02 in Baden-Württemberg in Kraft getreten ist[76]) auf das Leistungsniveau und die Studierfähigkeit der Schüler:innen. Der Vergleich der beiden Kohorten im Hinblick auf Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften ergibt allenfalls schwache bis keine Effekte im Hinblick auf die Leistungszugewinne. Einzig für Mathematik ergeben sich für einzelne berufliche Gymnasialzweige größere positive Effekte (die im Wesentlichen auf die Erhöhung und die Vereinheitlichung des Unterrichtsvolumens zurückzuführen sind) sowie eine Abnahme der mittleren Leistungsstreuung innerhalb der Schulen (Neumann et al., 2010, S. 269). Darüber hinaus blieben die Leistungsunterschiede zwischen den allgemeinbildenden und den beruflichen Gymnasien auf ähnlich hohem Niveau bestehen (Neumann et al., 2010, S. 270). Die anvisierten Ziele der Reform, d. h. substanzielle Verbesserungen des Leistungsniveaus und Angleichung der Leistungen zwischen und innerhalb der Schulen, sehen die Autoren daher als verfehlt an (Neumann et al., 2010, S. 270).
Die mit einem teilweise gleichen Instrumentarium im Jahr 2010 durchgeführte TOSCA-Sachsen-Studie (Wagner et al., 2014) nimmt ebenfalls die Effekte der Oberstufen-Reform auf das Leistungsniveau der Abiturient:innen in den Blick, wobei ein Vergleich zwischen dem letzten Jahrgang der „alten" Oberstufe (2009) und dem ersten der neuen (2010) im Hinblick auf die Leistungen in den Fächern Mathematik, Englisch, Physik, Chemie und Biologie vorgenommen wird. Allerdings unterscheidet sich die Ausgestaltung der Oberstufe in Sachsen nach der Reform, die im Schuljahr 2008/09 in Kraft trat, in wesentlichen Punkten von Baden-Württemberg. In Sachsen wurde die Niveaudifferenzierung in Leistungs- und Grundkurse beibehalten, jedoch die Belegverpflichtungen und die Stundenanzahl im Grundkursbereich ausgebaut (durchgängige Belegung aller drei Naturwissenschaften sowie zwei Fremdsprachen mit je 4 Stunden) und das Spektrum der Leistungskursfächer auf fünf eingegrenzt (Wagner et al., 2014, S. 347).
Im Hinblick auf die Leistungen in Mathematik und Englisch kommen die Autor:innen zu ähnlichen Ergebnissen wie die TOSCA-Repeat-Studie: Es zeigen sich keine substanziellen Veränderungen der Leistungen zwischen den untersuchten Kohorten. Anders fallen die Befunde für den Bereich der Naturwissenschaften für Physik und Chemie aus: Hier zeigen sich substanzielle Leistungszuwächse sowie eine Reduktion der Leistungsstreuung, was die Autor:innen auf die veränderten Kursbelegungsquoten aufgrund der durchgängigen Belegverpflichtung in diesen Fächern zurückführen und damit als deutliche Reformeffekte interpretieren (Wagner et al., 2014, S. 364f.). Einschränkend ist anzumerken, dass in der Studie lediglich ein Vergleich zwischen den Kursniveaus (LK oder GK) vorgenommen wurde, der Einfluss der individuellen Merkmale der Schüler:innen, insbesondere der sozialen Herkunft, sowie verschiedener Oberstufentypen wird nicht berichtet.
Zu ergänzen ist hier noch, dass die Leistungsstreuung sowohl innerhalb eines Oberstufentyps als auch innerhalb der einzelnen Schulen zum Teil beträchtlich ist (für Mathematik: Nagy et al., 2010, S. 164ff.; für Englisch: Jonkmann, Trautwein et al., 2010, S. 201ff.), was größten-

76 Baden-Württemberg war das erste Bundesland, was die Husumer-Beschlüsse von 1999 umgesetzt hat, indem es vierstündigen Unterricht in den Kernfächern (faktisch Abschaffung der Niveaudifferenzierung) und einem Profil- und Neigungsfach eingeführt hat und die Abiturprüfung auf fünf Fächer erweitert hat (Trautwein et al., 2010a, S. 21).

teils auf die Schüler:innenzusammensetzung (in Bezug auf kognitive Grundfähigkeiten und Geschlecht) zurück zu führen ist.
Schließlich ist noch kurz auf eine Studie zur Wirkung von Zentralabitur (bzw. landeseinheitlichen Abiturprüfung) einzugehen, das ab Mitte der 2000er Jahre in den Bundesländern eingeführt wurde, die bis dato noch dezentral geprüft haben[77]. Maag Merki (2016) zeigt für Bremen und Hessen keine eindeutigen positiven oder negativen Wirkungen auf die Fachleistungen in Mathematik und Englisch, vielmehr unterscheiden sich diese sowohl bundesland-, fach- wie auch kohortenspezifisch. Die Autorin verweist jedoch auf mehrere methodische Limitationen der Studie, etwa die unterschiedlichen Forschungsdesigns, die teilweise geringen Stichprobengrößen, die zu kurze Erhebungsperiode und das Zusammenfallen der Einführung des Zentralabiturs mit weiteren Reformen (Umstellung auf G8/G9, vgl. Maag Merki, 2016, S. 155).
Auch wenn die genannten Studien aufgrund der unterschiedlichen Befragungszeitpunkte, der jeweiligen Ausgestaltung der Oberstufe und der eingesetzten Instrumente nur bedingt vergleichbar sind, so belegen sie übereinstimmend differenzielle Lernentwicklungen in Abhängigkeit des Oberstufentyps bzw. Profils, wobei stets auf die differenziellen sozialen und kognitiven Eingangsmerkmale der jeweiligen Schüler:innenpopulationen verwiesen wird. Insbesondere in der LISA-6-Studie werden aber auch die quantitativen und qualitativen Unterschiede in den schulischen Lerngelegenheiten der verschiedenen Oberstufentypen, -zweige und -varianten thematisiert, die zu differenziellen Lernergebnissen führen. Festzuhalten bliebt darüber hinaus, dass dort, wo die Wirkung der Oberstufen-Reformen der 2000er Jahre im Fokus stand, allenfalls geringe Effekte auf die Fachleistungen festgestellt wurden und so gut wie keine Verringerung der Unterschiede zwischen den allgemeinbildenden Gymnasien und den alternativen Wegen zur Hochschulreife in Form beruflicher Gymnasien und Gesamtschulen. Diesbezüglich ist jedoch erwähnenswert, dass die Kopplung zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und Fachleistungen an den nicht-allgemeinbildenden Oberstufen schwächer ausfällt als an den allgemeinbildenden Oberstufen (Watermann & Maaz, 2006, S. 230; Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2014, S. 65 und 70). Möglicherweise ist dieser Effekt darauf zurückzuführen, dass diese Oberstufentypen traditionell mehr Erfahrungen mit heterogener Schülerschaft haben.
Als Letztes ist noch anzumerken, dass in keiner der vorgestellten Studien die Deutsch- bzw. muttersprachlichen Kompetenzen der Abiturient:innen untersucht worden sind, was angesichts der herausgehobenen Bedeutung selbiger für die Studierfähigkeit, wie sie in den Oberstufenvereinbarungen immer wieder betont und von Kritiker:innen auf der „Abnehmerseite" angemahnt wurde, verwunderlich scheint. Hinzu kommt noch, dass die Überprüfung dieser „Basiskompetenz" in vorangegangenen Bildungsstufen spätestens seit PISA regelmäßig stattfindet. Warum der Bereich der (mutter-)sprachlichen Fähigkeiten in der Oberstufe[78] bisher unbeleuchtet geblieben ist, bleibt letztlich offen.

4.2.2 Wissenschaftspropädeutische Kenntnisse

Wissenschaftspropädeutik meint allgemeinhin eine auf Wissenschaft ausgelegte Vorbildung im Sinne einer Einübung in wissenschaftliche Denk-, Erkenntnis- und Arbeitsweisen, wissenschaftlichen Sprachgebrauch sowie die Einführung in Wissenschaftstheorien (Hahn, 2013, S. 162),

77 Dies waren die folgenden Länder (in Klammern das Jahr der Einführung): Brandenburg (2005), Hamburg (2005), Niedersachsen (2006), Bremen (2007), Berlin (2007), Hessen (2007), Nordrhein-Westfalen (2007) und Schleswig-Holstein (2008) (vgl. KMK, 2009b).

78 Eine Ausnahme stellt eine Studie dar, die mit dem LAU-Instrumentarium am Oberstufen-Kolleg Bielefeld durchgeführt wurde, die sich jedoch auf eine einzige Schule beschränkt (Glässing, Schwarz & Volkwein, 2011).

in diesem Sinne lässt sich Wissenschaftspropädeutik als eine *Enkulturation* in die Kultur der Wissenschaft begreifen (Schmidt, 1991, S. 200). Was jedoch konkret unter Wissenschaftspropädeutik oder auch wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen zu verstehen ist und wie diese zu vermitteln sind, ist ebenso Thema von Kontroversen wie der Begriff der „Allgemeinen Bildung" oder der „Allgemeinen Studierfähigkeit". Die KMK-Vereinbarungen sind hier mal mehr und mal weniger konkret (vgl z. B. KMK, 1977a, 2006b). Hinzu kommen die bereits bekannten Abgrenzungsschwierigkeiten zu den anderen Zielsetzungen der gymnasialen Oberstufe (vgl. Kapitel 3.2, ausführlich Hahn, 2009, 2013; Huber, 1997b, 1998, 2009a).

Angesichts der Komplexität und der konzeptionellen Unklarheit des Untersuchungsgegenstandes sind auch empirische Studien zu dieser Thematik entsprechend rar, wie Dettmars et al. (2010, S. 245f.) im Kontext der TOSCA-Studie konstatieren. Die vorhandenen Studien, die vorwiegend im Zusammenhang mit dem Konzept der „Studierfähigkeit" entstanden sind, sind älteren Datums, basieren hauptsächlich auf Befragungen von Hochschullehrenden (u. a. Heldmann, 1984; Hummer, 1986; Kazemzadeh, Minks & Nigmann, 1987) oder beziehen sich nicht auf deutsche Abiturient:innen (Eberle et al., 2008).

Für den Bereich der wissenschaftspropädeutischen bzw. wissenschaftsnahen Kompetenzen bzw. Kenntnisse ist in erster Linie die TOSCA-Studie zu nennen (Köller et al., 2004a; Trautwein, Lüdtke & Husemann, 2006; Trautwein & Lüdtke, 2007; Trautwein et al., 2010b). Die Autor:innen weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es aus den oben genannten Gründen bislang „an überzeugenden Ansätzen zu einer umfassenden, theoretisch und psychometrisch fundierten Operationalisierung der wissenschaftspropädeutischen Arbeit in der gymnasialen Oberstufe, die es erlauben würde, die Qualität der wissenschaftspropädeutischen Arbeit einer Schule zu beurteilen" mangelt (Dettmers et al., 2010, S. 245).

Bei der eigenen Konzeption der Untersuchung zu wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen orientiert sich die TOSCA-Studie an Huber (Huber, 1997b), der bezugnehmend auf die KMK-Vereinbarung von 1977 drei Ebenen der Wissenschaftspropädeutik postuliert: „das Lernen und Einüben *in* Wissenschaft (Grundbegriffe, -methoden), *an* Wissenschaft (eine Haltung des Immer-weiter-fragens und Gründegebens) und *über* Wissenschaft (kritische Reflexion in größeren Zusammenhängen)" (Huber, 1997b, S. 348; Hervorh. im Original). Diese drei Ebenen adressieren sowohl wissenschaftliche Kenntnisse und Fertigkeiten als auch eine wissenschaftliche Grundhaltung und metawissenschaftliche Reflexionsfähigkeit. Angesichts der Schwierigkeit, alle drei Ebenen umfassend und angemessen zu operationalisieren, beschränkt sich die TOSCA-Studie auf einige Kernelemente wie wissenschaftsnahe Lern- und Arbeitsformen bzw. Methodenkompetenzen, die subjektiv erlebte Qualität der wissenschaftspropädeutischen Vorbereitung in der Oberstufe, die am ehesten der ersten der oben genannten drei Ebenen der Wissenschaftspropädeutik zuzuordnen sind, sowie – allerdings nur in der ersten TOSCA-Kohorte berücksichtigte[79] – epistemologische Überzeugungen, die den reflexiven Aspekt der Wissenschaftspropädeutik markieren (Trautwein & Lüdtke, 2004a; Dettmers et al., 2010).

Abgefragt wurden hier die Häufigkeit bestimmter wissenschaftsnaher Arbeitsformen (z. B. Experimente planen, Referate halten, Informations- und Literaturrecherche etc.) sowie die subjektive Einschätzung der eigenen wissenschaftspropädeutischen Vorbereitung (Beispielitems: „Ich glaube, ich habe in der Oberstufe verstanden, wie man Fragestellungen wissenschaftlich bearbeitet"; „Ich habe in der Oberstufe gelernt, Texte systematisch zu analysieren") und der Stu-

79 Die Skala wurde aufgrund theoretischer und psychometrischer Schwächen bei der zweiten TOSCA-Kohorte nicht mehr berücksichtigt (Dettmers et al., 2010, S. 245; Trautwein & Lüdtke, 2007).

dienvorbereitung im engeren Sinne (Beispielitem: „Durch die Oberstufe fühle ich mich insgesamt für ein Studium gut vorbereitet"; vgl. Trautwein & Lüdtke, 2004a, S. 338).
Im Hinblick auf den Vergleich zwischen den allgemeinbildenden und beruflichen Oberstufentypen sowie innerhalb der beruflichen Oberstufenzweige zeigen sich vor allem in Bezug auf bestimmte Lern- und Arbeitsformen Unterschiede, die in die erwartete Richtung gehen: An Technischen, Agrarwissenschaftlichen und Ernährungswissenschaftlichen Gymnasien finden z. B. Experimente häufiger statt, an Technischen Gymnasien wird der Computer häufiger genutzt und werden Protokolle häufiger angefertigt usw. Ein beträchtlicher Teil der Unterschiede lässt sich auf Kompositionsmerkmale zurückführen, wobei Geschlecht einen größeren Einfluss auszuüben scheint als die soziale Herkunft (ISEI) bzw. Bildungsnähe (Bücherbesitz; vgl. Trautwein & Lüdtke, 2004a, S. 342f.). Größere Unterschiede auf der Ebene der Einzelschule zeigen sich in Bezug auf die Nutzung der Bibliothek, was die Autoren auf unterschiedliche Opportunitätsstrukturen zurückführen (Trautwein & Lüdtke, 2004a, S. 343). An den allgemeinbildenden Oberstufen spielt auch die Leistungskursbelegung eine große Rolle für die Häufigkeit bestimmter Arbeitsformen (Trautwein & Lüdtke, 2004a, S. 347). Die Autoren verweisen insgesamt auf die große Variabilität im Antwortverhalten *innerhalb* von Einzelschulen bezogen auf die wissenschaftsnahen Arbeitsformen, die weder durch den Oberstufentyp noch durch andere Merkmale substanziell erklärt werden kann (Trautwein & Lüdtke, 2004a, S. 349f.).
Dahingegen fällt die Bewertung der wissenschaftspropädeutischen Vorbereitung deutlich homogener aus. Weder auf der Ebene der Oberstufenform noch der Einzelschule zeigten sich bedeutsame Effekte, ebenso wenig trugen Geschlecht oder Herkunftsmerkmale zur Erklärung der individuellen Unterschiede in der Einschätzung bei. Betrachtet man jedoch die Bewertung der Studienvorbereitung, zeigen sich deutliche positive Effekte zugunsten der beruflichen Oberstufenzweige: Die Abiturient:innen der beruflichen Oberstufen fühlen sich deutlich besser auf das Studium vorbereitet als die Abiturient:innen der allgemeinbildenden Oberstufen (Trautwein & Lüdtke, 2004a, S. 345f.).
Insgesamt kommen die Autoren zu dem Schluss, „dass systematische Effekte von Schulformen, Einzelschulen bzw. Leistungskursen im Vergleich mit anderen Varianzquellen (Unterschieden zwischen einzelnen Lehrer:innen und Schuler:innen bzw. Fehlervarianz) eine eher untergeordnete Rolle spielten" (Trautwein & Lüdtke, 2004a, S. 363).
In der zweiten TOSCA-Studie wurde das gleiche Instrumentarium verwendet, um die wissenschaftspropädeutische Arbeit in der gymnasialen Oberstufe zu untersuchen (Dettmers et al., 2010). Der Vergleich der Daten zeigt einige Unterschiede in der Häufigkeit der wissenschaftsnahen Lern- und Arbeitsweisen: So geben die befragten Schüler:innen der Kohorte von 2006 häufiger an, Referate zu halten, elektronische Medien (inkl. Internet) zu nutzen, den Computer für Texte oder Abbildungen zu nutzen oder auch Informationen zu finden, auszuwählen und zu ordnen. In diesen Aspekten unterscheiden sich die beiden Kohorten deutlich voneinander, was auch die hohen Effektstärken belegen (Dettmers et al., 2010, S. 254). Teilweise schlägt sich hier die gewachsene Bedeutung digitaler Medien bzw. des Internets nieder. Auf einem niedrigeren Niveau als 2002 berichten Abiturient:innen von Bibliotheksnutzung (hier dürfte ebenfalls die gestiegene Nutzung von Internet eine Rolle spielen) sowie von Protokollen und Experimenten, die angesichts der niedrigen Mittelwerte im Unterricht der Oberstufe anscheinend ohnehin eine eher geringe Rolle spielen (Dettmers et al., 2010, S. 254).
In Bezug auf die Einschätzung der wissenschaftspropädeutischen und der Studienvorbereitung zeigen sich hingegen deutlich geringere Unterschiede mit sehr geringen Effektstärken zwischen den Kohorten (Dettmers et al., 2010, S. 255), d. h. die Neuordnung der Oberstufe in

Baden-Württemberg zeigt hier (noch) keine Wirkung in Richtung der intendierten Stärkung der wissenschaftspropädeutischen Arbeit. Diese Zielsetzung war auch mit der Einführung von Seminarkursen verknüpft. In den Seminarkursen, die in Baden-Württemberg im Schuljahr 2002/03 als Regelangebot eingeführt wurden, soll fächerübergreifend und projektorientiert an einem bestimmten Thema gearbeitet werden. Die dazugehörige Dokumentation kann als besondere Lernleistung im Abitur angerechnet werden. Ziel ist es, studien- und berufsvorbereitende Methoden zu erlernen und selbstgesteuertes Lernen einzuüben, wobei bei der Benotung „ein besonderes Augenmerk auf die Planungsfähigkeit, Eigeninitiative, Kommunikations- und Teamfähigkeit und Formen der Präsentation gelegt wird" (Dettmers et al., 2010, S. 248).
Die Bewertung der Seminarkurse im Hinblick auf die formulierten Zielsetzungen war ebenfalls Thema der zweiten TOSCA-Studie. Diesbezüglich zeigen die Analysen, dass der Besuch eines Seminarkurses erwartungsgemäß mit häufigerer Nutzung bestimmter Arbeitsformen (insbesondere derjenigen, die sich auf Informations- und Literaturrecherche und -auswahl beziehen) und mit einer besseren Einschätzung der wissenschaftspropädeutischen Vorbereitung korrespondiert (ebd.: 260f). Darüber hinaus berichten die Abiturient:innen von positiven Effekten auf Selbständigkeit und schriftliche und mündliche Präsentation von Ergebnissen (Dettmers et al., 2010, S. 258f.).
Insgesamt konstatieren die Autor:innen, dass die Erfassung wissenschaftspropädeutischer Kenntnisse oder Kompetenzen anhand von Selbstberichten der Abiturient:innen nicht optimal ist und dass hier noch Operationalisierungen ausstehen, die eine Erfassung wissenschaftspropädeutischer Kompetenzen mit Hilfe von Leistungstests erlauben sowie fächerübergreifende Aspekte und die von Huber (1997b) formulierten drei Ebenen von Wissenschaftspropädeutik berücksichtigen (Dettmers et al., 2010, S. 263).
An dieser Stelle soll nicht unterschlagen werden, dass es weitere Studien gibt, die auf Konzepte und Begriffe zurückgreifen, die an Wissenschaftspropädeutik anschlussfähig sind bzw. mit ihr im Zusammenhang stehen: „*Scientific Literacy*" und „*Epistemologische Überzeugungen*".
Während das im Kontext der PISA-Studien entwickelte Konzept zur Erfassung der „Scientific Literacy" die naturwissenschaftliche Grundbildung und damit eine domänenspezifische Ausprägung wissenschaftspropädeutischer Kompetenz adressiert (vgl. Prenzel et al., 2001; ausführlich Müsche, 2009), lässt sich das Konzept der epistemologischen Überzeugungen sowohl domänenspezifisch als auch domänenübergreifend anwenden. Da die Zielsetzung der gymnasialen Oberstufe in Bezug auf Wissenschaftspropädeutik übergreifend angelegt ist, wird im Folgenden nur auf Studien Bezug genommen, die epistemologische Überzeugungen in den Blick nehmen.
Vereinfacht gesagt, lassen sich epistemologische (d. h. erkenntnistheoretische) Überzeugungen als „subjektive Erkenntnis- und Wissenschaftstheorien beschreiben, welche sich im Lebensverlauf entwickeln und der Welterschließung dienen" (Müsche, 2009, S. 82). Im Rahmen ihrer viel beachteten Metastudie postulieren Hofer und Pintrich (1997) zwei Kerndimensionen epistemologischer Überzeugungen: 1) *Nature of Knowledge* mit den Unterdimensionen *certainty of knowledge* und *simplicity of knowledge* und 2) *Nature of Knowing* mit den Unterdimensionen *source of knowledge* und *justification for knowing* (Hofer & Pintrich, 1997, S. 119f.). Zusammengefasst gehen Hofer und Pintrich davon aus, dass die Vorstellungen über die Struktur des Wissens (erste Dimension) Vorstellungen über die Sicherheit von Wissen (feststehend/überdauernd oder kontextabhängig/vorläufig) und über die Einfachheit bzw. Komplexität von Wissen (Ansammlung von Fakten oder vernetzte Konzepte) beinhalten. Auf der zweiten Dimension, die Vorstellungen über die Struktur des Wissenserwerbs adressiert, geht es einer-

seits um die Vorstellungen zu Quellen des Wissens (externe Autorität/objektive Wahrheiten oder soziale Ko-Konstruktion) und andererseits um die Bewertung von Wissensbehauptungen (dualistische oder multiziplistische Sichtweise bis hin zu begründeten, auf Fachwissen und Expertise basierenden Rechtfertigung). Hofer und Pintrich werfen außerdem Fragen nach der Domänenspezifität vs. Generalität sowie nach der praktischen Relevanz von epistemologischen Überzeugungen im Hinblick auf leistungsrelevantes Verhalten auf (Hofer & Pintrich, 1997, S. 124f.). Auf die Darstellung entsprechender Befunde wird hier verzichtet und stattdessen auf Trautwein & Lüdtke (2004a) und Müsche (2009) verwiesen.
Deutlich wird, dass die hier beschriebenen Vorstellungen bzw. Überzeugungen die Ebene der wissenschaftsbezogenen Reflexion tangieren und somit am ehesten mit der dritten Ebene der Wissenschaftspropädeutik nach Huber (1997b) assoziiert sind.
Diese Überlegungen zugrunde legend wurde im Rahmen der ersten TOSCA-Studie ein Instrument zur Erfassung epistemologischer Überzeugungen eingesetzt, das auf dem Modell von Hofer & Pintrich basiert und die Dimension „Struktur des Wissens“ entlang der Pole Dualismus und Relativismus operationalisiert (Trautwein & Lüdtke, 2004a). Die Dualismus-Skala beinhaltet Items, die ein unkritisches Verhältnis zu wissenschaftlichen Erkenntnissen markieren (Beispielitem: „Wissenschaftliche Erkenntnis ist über jeden Zweifel erhaben“), während die Relativismus-Skala die Überzeugung abbildet, dass wissenschaftliche Theorien vorläufig und eine soziale Konstruktionsleistung sind (Beispielitem: „Wissenschaftliche Theorien können sich auch jederzeit als falsch erweisen“; vgl. Trautwein & Lüdtke, 2004a, S. 356f.).
Im Ergebnis zeigt sich, dass die Abiturient:innen mehrheitlich eine (wünschenswert) kritische Haltung in Bezug auf die überdauernde Gültigkeit von theoretischen Erkenntnissen haben und sich ihrer Konstruktionsbedingungen bewusst sind. Dabei zeigen sich nur geringfügige Zusammenhänge mit dem Oberstufentyp oder der Einzelschule. In Bezug auf Individualmerkmale zeigen sich schwache positive Effekte der kognitiven Grundfähigkeiten und der Bildungsnähe (Trautwein & Lüdtke, 2004a, S. 359ff.). Darüber hinaus zeigen sich Effekte der Leistungskursbelegung in der Hinsicht, dass Abiturient:innen, die einen sprachlichen Leistungskurs belegen, etwas erkenntniskritischer sind als diejenigen, die einen naturwissenschaftlichen Leistungskurs belegt haben (Trautwein & Lüdtke, 2004a, S. 360), was als ein Hinweis auf die Domänenspezifität epistemologischer Überzeugungen interpretiert werden kann.
In einer weiteren Studie auf der Basis von TOSCA-Längsschnittdaten[80] widmen sich Trautwein und Lüdtke (2007) der Dimension „Sicherheit des Wissens“ und dem Zusammenhang mit schulischen Leistungen, kognitiven Grundfähigkeiten, dem familiären Hintergrund sowie mit der Studienfachwahl. Bezüglich letzterer möchten die Autoren Erkenntnisse darüber gewinnen, ob epistemologische Überzeugungen ein Ergebnis von Selbstselektions- oder von Sozialisationsprozessen sind (Trautwein & Lüdtke, 2007, S. 353). Für die Skalenbildung „Certainty beliefs“ wurden die gleichen Items genutzt, die zuvor die beiden Skalen Dualismus und Relativismus bildeten, wobei die Items der Relativismus-Skala umgepolt wurden. Somit zeigt die globale Gewissheitsskala eine starke Sicherheitsüberzeugung in Bezug auf wissenschaftliches Wissen an (Trautwein & Lüdtke, 2007, S. 355). Im Ergebnis zeigt sich ein negativer Zusammenhang mit der Schulleistung (Abiturnote), mit hohem soziökonomischen Status (ISEI) und kulturellen Kapital (Bücherbesitz) der Familie sowie mit den kognitiven Grundfähigkeiten (Trautwein & Lüdtke, 2007, S. 357). Bezüglich der Frage nach Selbstselektions- und Sozialisationseffekten

80 Hierbei handelt es sich um Daten von Teilnehmer:innen der ersten TOSCA-Kohorte (2002), die zwei Jahre später an einer weiteren Befragung teilnahmen. Berücksichtigt wurden die Daten der Teilnehmer:innen, die zum Befragungszeitpunkt studierten (N= 1094).

(dazu wurde das Wunschstudienfach am Ende der Oberstufe sowie das realisierte Studienfach berücksichtigt) spricht die Befundlage für beides: Abiturient:innen mit sozialen oder geisteswissenschaftlichen Wunschstudienfächern haben eine geringere Gewissheitsüberzeugung als Abiturient:innen mit einem natur-, wirtschaftswissenschaftlichen oder technischen Wunschfach. Die Gewissheitsüberzeugung der ersten Gruppe nimmt im Studium außerdem stärker ab als bei der zweiten Gruppe, bei der sie teilweise sogar leicht ansteigt (technische Studienfächer; Trautwein & Lüdtke, 2007, S. 359).
Allerdings verweisen die Autoren auch auf theoretische (nur eine Dimension epistemologischer Überzeugungen, keine Berücksichtigung domänenspezifischer Überzeugungen) und psychometrische (Erfassung über Fragebögen) Schwächen des verwendeten Instrumentes und plädieren für eine Weiterentwicklung bestehender Konzepte und Instrumente zu epistemologischen bzw. wissenschaftsbezogenen Überzeugen von Schüler:innen (Trautwein & Lüdtke, 2007, S. 364; auch Dettmers et al., 2010, S. 263). In diesem Zusammenhang ist auf eine dritte Studie zu wissenschaftsbezogenen Überzeugungen von Abiturient:innen hinzuweisen, die ebenfalls von Trautwein und Lüdtke (2008) vorgelegt wurde. Die Studie, die der Validierung des „Fragebogens zur Erfassung des Entwicklungsniveaus epistemologischer Überzeugungen (FREE)“ von Krettenauer (2005) diente, in dem anhand der Bewertung von gesellschaftspolitischen Streitfragen drei Niveaus epistemologischer Überzeugungen erfasst werden sollen: das absolutistische, das relativistische und das postrelativistische Entwicklungsniveau (Trautwein & Lüdtke, 2008). Im Kontext des nationalen Bildungspanels (NEPS) wurde darüber hinaus ebenfalls ein Instrument zu wissenschaftsbezogenen Reflexionskompetenz (Test zur Einschätzung wissenschaftlicher Widersprüche (TEWI)) entwickelt und bereits eingesetzt, doch die Ergebnisse auf der Basis von Schüler:innendaten stehen derzeit noch aus (Kramer et al., 2021).
Insgesamt ist festzuhalten, dass die Forschungslage im Hinblick auf die wissenschaftspropädeutische Arbeit in der gymnasialen Oberstufe und ihre Ergebnisse unbefriedigend ist. Gleichwohl lassen sich die spärlichen Befunde dahingehend interpretieren, dass fachliche Orientierungen bzw. Interessen sowie Merkmale der familiären Herkunft einen gewissen Einfluss auf wissenschaftsbezogene Überzeugungen haben und dass (Einzel-)Schulen unterschiedliche Opportunitätsstrukturen/-gelegenheiten für den Erwerb von wissenschafts- und studienpropädeutischen Kenntnissen bereitstellen.

4.2.3 Persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten und Eigenschaften

In nahezu allen Oberstufenvereinbarungen wird im Zusammenhang mit den Zielsetzungen der (Sicherung von) Studierfähigkeit und der Persönlichkeitsbildung ein Bündel an fachunspezifischen Fähigkeiten und persönlichkeitsbezogenen Eigenschaften aufgezählt, die am Ende der Oberstufe idealerweise vorhanden sein sollen. Insbesondere die Vereinbarung von 1997 ist diesbezüglich genauso umfang- wie auch aufschlussreich: Dort werden Merkmale wie Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Team- und Kommunikationsfähigkeit, Urteils- und Reflexionsfähigkeit, Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernens, Fähigkeit zur realistischen Einschätzung der eigenen Kompetenz und Möglichkeiten, geistige Beweglichkeit, Phantasie, Kreativität, Konzentrationsfähigkeit, Genauigkeit und Ausdauer genannt (KMK, 1997b, siehe auch Kapitel 3.2.2).
Es ist wohl kein Zufall, dass diese Fähigkeiten und Eigenschaften eine hohe Schnittmenge mit den von Heldmann (1984) und von Kazemzadeh, Minks und Nigmann (1987) im Rahmen ihrer Befragungen von Hochschullehrenden ermittelten Kriterien von Studierfähigkeit aufweisen, wo allerdings darüber hinaus auch Aspekte wie Lern- und Leistungsbereitschaft, Motivation und Interesse einen hohen Stellenwert erhalten.

Auch Huber (1994, 1997a, 1997b, 1998, 2009a) hat mehrfach auf personale Fähigkeiten, Eigenschaften und Präferenzen verwiesen, die seines Erachtens zur Studierfähigkeit gehören, wie z. B. Lern- und Arbeitsstrategien, Fachinteresse, Leistungsbereitschaft, Motivation, Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Kommunikationsfähigkeit etc. Hierunter lassen sich auch Aspekte wie Informiertheit über nachschulische Möglichkeit und eine (zumindest vorläufige) berufliche Orientierung bzw. Vorstellungen über berufliche Perspektiven (vgl. z. B. Huber, 2009a, S. 88f.) fassen.
In der Tat handelt es sich bei vielen dieser Eigenschaften und Merkmale um relevante Einflussgrößen für die Bewältigung der Studienanforderungen, wie die im Zusammenhang mit der Forschung zum Studienabbruch bzw. -erfolg zahlreichen empirischen Befunde zeigen (siehe unten).
Eine zentrale Frage in diesem Zusammenhang lautet: Auf welche dieser Merkmale und Eigenschaften nimmt (und kann) Schule überhaupt Einfluss (nehmen), d. h.: wie ist der Beitrag der Schule, und hier insbesondere der gymnasialen Oberstufe, für die Persönlichkeitsbildung und -entwicklung zu beziffern? Damit ist die Frage nach der erzieherischen und sozialisatorischen Funktion der Schule berührt.
Dementsprechend ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass das Thema der (schulischen) Persönlichkeitsbildung ein komplexes und multidisziplinäres Feld ist. Budde, Geßner und Weuster (2018, S. 7ff.) zufolge handelt es sich bei dem Begriff der Persönlichkeit bzw. Persönlichkeitsbildung um einen „Container-Begriff“, der auf verschiedene Bezugstheorien und -begriffe verweist: z. B. Persönlichkeitsentwicklung, Erziehung, Identität, Subjektwerdung, Selbstkonzept, aber auch Kompetenz(-entwicklung). Zweifellos ist hier auch der Habitus-Begriff anschlussfähig (vgl. auch Kapitel 2.4.1).
Dementsprechend lässt sich das Thema „Schule und Persönlichkeitsbildung“ aus erziehungswissenschaftlicher bzw. bildungstheoretischer (u. a. Budde & Weuster, 2018; Budde, Geßner & Weuster, 2018), aus sozialisationstheoretischer (u. a. Fend et al., 1976a; Liebau, 1984; Bauer, 2002; Hagedorn, 2014; Hummrich & Kramer, 2017), aus persönlichkeits- und entwicklungspsychologischer Perspektive (u. a. Pekrun, 1983; Pekrun & Fend, 1991; Fend, 1997, 2000; Trautwein, 2003; Köller et al., 2010) sowie aus habitustheoretischer Perspektive (u. a. Helsper, Kramer & Thiersch, 2014; Thiersch, 2014b; Helsper et al., 2018; Helsper et al., 2020) bearbeiten, wobei die Schnittmengen erwartungsgemäß groß sind.
Nicht überraschend ist daher, dass der Forschungsstand zum Zusammenhang von Schule bzw. schulischen Lern- und Lehrprozessen und verschiedenen persönlichkeitsbezogenen Merkmalen umfangreich, wenn nicht gar erschlagend ist, und daher an dieser Stelle nicht umfänglich aufgearbeitet werden kann (siehe exemplarisch die oben aufgeführten Arbeiten).
In Bezug auf die eingangs formulierte Frage ist festzuhalten, dass der Schule insbesondere in Bezug auf *schul- und leistungs*relevante Persönlichkeitsmerkmale wie z. B. akademisches bzw. Fähigkeitsselbstkonzept, Lernverhalten und Lernpräferenzen, Interesse und Motivation, Selbständigkeit und Kooperationsfähigkeit, Einfluss zugesprochen wird, weniger in Bezug auf allgemeine Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstwert oder Extraversion (Pekrun & Helmke, 1991).
Für dieses Kapitel sind demnach vor allem zwei Fragen relevant: 1) Welche persönlichkeitsbezogene Merkmale haben sich für Studierfähigkeit und die weitere Bildungs- oder Berufslaufbahn empirisch als relevant erwiesen? Und 2) Inwiefern unterscheiden sich die Schüler:innen der verschiedenen Oberstufentypen (und verschiedener Herkunftsgruppen) in Bezug auf diese Merkmale?
Für die Beantwortung der ersten Frage erscheint es zielführend, zumindest kursorisch einige Erkenntnisse aus der Studienabbruchsforschung zu referieren. Ausgehend von der Annahme, dass der Studienabbruch als ein Prozess der Ablösung von Studium und Hochschule von

einer Vielzahl innerer und äußerer Faktoren abhängt (Heublein et al., 2010, S. 13), werden im Rahmen der Studienerfolgs- und -abbruchsforschung eine Reihe persönlichkeitsbezogener Merkmale berücksichtigt, wobei folgende Punkte herausgegriffen werden können, die sich als relevant für den drop out oder Verbleib im Studium bzw. Studienerfolg erwiesen haben (vgl. u. a. Gold, 1988; Robbins et al., 2004; Nagy, 2007; Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2006; Fellenberg & Hannover, 2006; Sarcletti & Blossfeld, 2006; Schiefele, Streblow & Brinkmann, 2007; Trapmann, Hell, Hirn & Schuler, 2007; Trapmann, Hell, Weigand & Schuler, 2007; Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008; Heublein et al., 2010; Sarcletti & Müller, 2011; Heinze, 2017; Heublein et al., 2017; Theune, 2021)[81]:

- Fachbezogene und berufliche Interessenskongruenz,
- Fachbezogenes und akademisches Selbstkonzept,
- Selbstwirksamkeits- bzw. Kontrollüberzeugungen,
- Leistungs- und Lernmotivation,
- Lernstrategien, Selbststeuerung/-kontrolle, und Anstrengungsbereitschaft,
- Informiertheit über die Anforderungen und Inhalte des Studiums (allgemein und fachbezogen),
- Studienwahlmotive,
- Globale Persönlichkeitsfaktoren wie Gewissenhaftigkeit, intellektuelle Offenheit, Extraversion,
- Bereitschaft (und die Möglichkeit), soziale Unterstützung in Anspruch zu nehmen,
- Belastbarkeit.

Des Weiteren gibt die Studienabbruchsforschung auch Hinweise darauf, dass sich die Studienabbruchquoten je nach zuvor besuchter Schulform bzw. dem zuvor besuchten Oberstufentyp unterscheiden (Müller & Schneider, 2013; Heublein et al., 2017). Insofern ist es auch naheliegend zu untersuchen, inwieweit sich die Schüler:innen der verschiedenen Oberstufentypen im Hinblick auf die genannten Merkmale unterscheiden.

Für die Oberstufe gibt es eine Reihe von Untersuchungen im Kontext der TIMSS-, BIJU-, LISA- und TOSCA-Studien, so etwa zu beruflichen Interessen (Nagy, 2007; Lüdtke & Trautwein, 2004a; Trautwein, Lüdtke & Husemann, 2006; Nagy, Köller & Leucht, 2016), zu Fachinteresse, Motivation, selbstreguliertem Lernen und zum fachspezifischen Selbstkonzept (Baumert & Köller, 2000; Köller, Baumert & Schnabel, 2000; Köller, Schnabel & Baumert, 2000; Köller et al., 2006) sowie zu Persönlichkeitseigenschaften wie Gewissenhaftigkeit und intellektueller Offenheit (Lüdtke & Trautwein, 2004a). In der Zusammenschau zeigt sich hier, wie auch bei den oben referierten Befunden aus der Studienabbruchsforschung, eine Prädominanz lern-, kognitions- und persönlichkeitspsychologischer Konstrukte, wobei meistens nur wenige Konstrukte bzw. Merkmale berücksichtigt werden.

Eine elaborierte Längsschnittstudie zu überfachlichen und persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten und Eigenschaften legt Maag-Merki (2006, 2007) für die Schweiz vor, in der zahlreiche Konstrukte berücksichtigt werden.

---

81 Die Reihenfolge orientiert sich an der Befundlage sowie an der Stärke des ermittelten Zusammenhanges. Als weitere Faktoren sind u. a. zu ergänzen: fachliche Vorkenntnisse, Lernvoraussetzungen in Form der Abiturfächer und -noten, soziodemographische Merkmale, familiärer Hintergrund, Studienbedingungen und Lehrqualität, soziale und akademische Integration, individuelle (materielle und soziale) Ressourcen und Belastungen (vgl. Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008; Heublein et al., 2010; Sarcletti & Müller, 2011). Nach wie vor erweisen sich allerdings die Abitur- bzw. Abschlussnote sowie Vorwissen als der stärksten Prädiktoren des Studienerfolges (Gold & Souvignier, 2005; Köller, 2014).

Schließlich sind Studien zum Informationsverhalten von Abiturient:innen bei der Studien- und Ausbildungswahl der HIS-/DZHW-Studienberechtigten-Befragungen zu nennen (Heine, Spangenberg & Willich, 2007a; Heine & Quast, 2009; Lörz, Quast & Woisch, 2011; Schneider et al., 2017; Schneider & Franke, 2014).
Im Folgenden wird auf einige ausgewählte Studien eingegangen.
Im Hinblick auf den Informiertheitsgrad und das Informationsverhalten von Abiturient:innen zeigen die HIS/DZHW-Befragungen, dass Abiturient:innen der beruflichen Gymnasien und anderer beruflicher Schulformen, die zum Abitur führen[82], sich erwartungsgemäß häufiger bereits vor dem Eintritt in die Oberstufe über Studien- und Ausbildungsalternativen informiert haben als die Abiturient:innen der allgemeinbildenden Schulen bzw. Oberstufen, gleichzeitig ist der Anteil derjenigen, die sich darüber noch gar nicht informiert haben in der ersten Gruppe ebenfalls geringfügig größer (Schneider et al., 2017, S. 112). Es ist anzunehmen, dass diese Gruppe bereits vor dem Eintritt einer beruflichen Oberstufe eine Vorab-Wahl über ihren zukünftigen Beruf treffen musste und sich auch am Ende der schulischen Laufbahn ggfs. weniger oft die Frage nach einer Alternative stellt. Im Hinblick auf den Informationsstand kurz vor dem Schulabschluss unterscheiden sich die Abiturient:innen dieser beiden Gruppen jedoch nicht wesentlich voneinander (Schneider et al., 2017, S. 115). Auffällig an den Befunden von Schneider et al. ist, dass sich der Informationsstand der Abiturient:innen zwischen den Kohorten (2006, 2008, 2010, 2012 und 2015) sukzessive verbessert hat, was dafür sprechen könnte, dass die Bedeutung der berufs- und studienorientierenden Maßnahmen in der Oberstufe zugenommen hat. Einschränkend berichten jedoch insbesondere die Abiturient:innen der allgemeinbildenden Schulen häufiger von Schwierigkeiten und Problemen bei der Wahl des nachschulischen Werdegangs aufgrund einer dahingehend unbefriedigenden Vorbereitung in der Schule (Schneider et al., 2017, S. 120).
Differenziertere Analysen im Hinblick auf den Informationsstand und das Informationsverhalten je nach Oberstufentyp (z. B. Unterschiede zwischen Gymnasien oder Gesamtschulen) finden sich in den Studienberechtigten-Befragungen von HIS/DZHW nicht.
In Bezug auf die beruflichen Interessen liegen Studien im Kontext der TOSCA- und LISA-Studien vor, die auf der Grundlage der Berufswahltheorie von Holland (1997) untersuchen, ob sich die Abiturient:innen der verschiedenen Oberstufentypen im Hinblick auf die Interessensprofile unterscheiden. Berufliche Interessen werden hier als Persönlichkeitsorientierungen verstanden, die mit bestimmten Interessen, Werten, Einstellungen und Fähigkeiten verbunden sind (Lüdtke & Trautwein, 2004a, S. 375). Zusammengefasst geht Holland in seiner Berufswahltheorie davon aus, dass die Berufswahl hauptsächlich von dem Motiv bestimmt ist, eine möglichst gute Passung zwischen den individuellen Interessen und den umweltseitigen Merkmalen zu erzielen, wobei er zwischen sechs Interessenprofilen (RIASEC-Modell[83]) unterscheidet (vgl. Nagy, 2007).
In der Summe kommen die Studien zu dem Ergebnis, dass es eine hohe Interessenskongruenz zwischen den individuellen beruflichen Interessen und den fachlichen Ausrichtung bzw. inhaltlichen Profilen der Oberstufen gibt (für TOSCA: Nagy, 2007, S. 256; Lüdtke & Trautwein,

82 In den HIS-/DZHW-Befragungen werden Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, freie Waldorfschulen, Abendgymnasien sowie Kollegs den allgemeinbildenden Schulen und Fachgymnasien/berufliche Gymnasien, gymnasiale Oberstufen einer Berufsfachschule oder im Oberstufenzentrum, Berufs- und Fachoberschulen, höhere Berufsfachschulen, Fachschulen und Fachakademien den beruflichen Schulen zugeordnet (Lörz, Quast & Woisch, 2011, S. 5).

83 RIASEC steht für: R = Praktisch-technische Orientierung, I = Intellektuell-forschende Orientierung, A = Künstlerisch-sprachliche Orientierung, S = Soziale Orientierung, E = Unternehmerische Orientierung und C = Konventionelle Orientierung (vgl. Trautwein et al., 2006, S. 400)

2004a, S. 386ff.; für LISA: Nagy, Köller & Leucht, 2016, S. 268), lediglich an den allgemeinbildenden Gymnasien (in der TOSCA-Studie) lässt sich keine eindeutige Interessensorientierung im Sinne von Holland erkennen (Nagy, 2007, S. 256).
Hinsichtlich der Frage, inwieweit es sich hierbei um Sozialisations- oder Selbstselektionseffekte handelt, geben Studien zum Zusammenhang von Interessensprofilen und Übergang in die gymnasiale Oberstufe deutliche Hinweise darauf, dass es sich um Selbstselektionseffekte handelt, wobei auch Zusammenhänge mit den Fachleistungen am Ende der Sekundarstufe I, dem Geschlecht und der sozialen Herkunft bestehen (für TOSCA: Nagy & Husemann, 2010; Nagy, Trautwein & Maaz, 2012; für LISA: Volodina, Nagy & Retelsdorf, 2015). Dieser Effekt setzt sich auch nach dem Übergang an die Hochschulen fort im Rahmen der Studienfach- und Hochschulwahl (vgl. Nagy, 2007; Trautwein, Lüdtke & Husemann, 2006; Kramer et al., 2011).
In Bezug auf Leistungskurswahlen kommen u. a. Köller et al. (2006) auf der Grundlage der BIJU-Studie zu ähnlichen Ergebnissen: Hohes fachbezogenes Interesse, gute Fachleistungen sowie ein günstiges fachbezogenes Selbstkonzept beeinflussen die Leistungskurswahl positiv. Die Leistungskursbelegung selbst wiederum wirkt sich positiv auf die Leistungsentwicklung und das fachbezogene Selbstkonzept aus (Köller et al., 2006, S. 37ff.).
Damit zeigt sich, dass Interesse (ob beruflich oder fachbezogen) bereits vor dem Eintritt in die gymnasiale Oberstufe für eine passförmige Selektion sorgt und die nachfolgenden Leistungsentwicklungen und Bildungswahlen präformiert. Insofern ist der Einfluss der Oberstufe diesbezüglich vermutlich als gering zu beziffern, gleichwohl die Wahl eines bestimmten Oberstufentyps oder -profils dahingehend bereits für eine homogenere Schüler:innenzusammensetzung und damit günstigere Lernvoraussetzungen und -bedingungen sorgt.
Im Kontext der ersten TOSCA-Studie untersuchen Lüdtke & Trautwein (2004a), inwieweit sich die Abiturient:innen der verschiedenen Oberstufenzweige hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale Gewissenhaftigkeit und intellektuelle Offenheit unterscheiden. Diese beiden Merkmale gehören zu dem sogenannten Big-Five-Inventar nach Costa und McCrea (1992), in dem fünf grundlegende Persönlichkeitsfaktoren postuliert werden, wozu neben den bereits genannten auch Neurotizismus, Extraversion und Verträglichkeit gehören. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich bei diesen Persönlichkeitsmerkmalen um zeitstabile und situationsübergreifende Merkmale handelt. Für die Bewältigung der akademischen und beruflichen Anforderungen erachten Lüdtke und Trautwein auf Grundlage einiger Forschungsbefunde die intellektuelle Offenheit und Gewissenhaftigkeit als bedeutsam und auch an einzelne Aspekte der Studierfähigkeit anschlussfähig (Lüdtke & Trautwein, 2004a, S. 370ff.).
Insgesamt kommen sie zu dem Ergebnis, dass die Unterschiede in diesen Merkmalen zwischen den Oberstufenzweigen marginal ausfallen. Auf der Ebene der Einzelschulen fallen sie etwas größer aus, wobei sich die Varianzaufklärung auch da auf einem sehr niedrigen Niveau bewegt (nur 2,3 % im Hinblick auf die intellektuelle Offenheit; Lüdtke & Trautwein, 2004a, S. 385f.). Allerdings stellen die Autoren moderate Zusammenhänge mit den beruflichen Interessen sowie mit dem Geschlecht fest: So weisen Abiturientinnen etwas höhere Werte in Bezug auf intellektuelle Offenheit und Gewissenshaftigkeit als Abiturienten auf und intellektuell-forschende, künstlerisch-sprachliche und soziale Interessen gehen mit höheren Werten in Bezug auf Offenheit einher, während unternehmerische und konventionelle Orientierungen mit höherer Gewissenshaftigkeit einhergehen (Lüdtke & Trautwein, 2004a, S. 383). Darüber hinaus stellen die Autoren auch (schwache) positive Effekte der intellektuellen Offenheit und der Gewissenshaftigkeit auf schulische Leistungen (Abiturnote) fest, was vermutlich mit dem Einsatz lernförderlicher Lernstrategien einher geht (Lüdtke & Trautwein, 2004a, S. 397f.).

Die eher geringen Zusammenhänge und Effekte führen die Autoren auf die geringe Bereichsspezifität der untersuchten Persönlichkeitsmerkmale zurück und vermuten, dass sich differentielle Wirkungen von Oberstufentypen (oder Einzelschulen) eher bei bereichsspezifischen Fähigkeiten und Merkmalen zeigen würden. Allerdings sei eine solche Analyse nur dann sinnvoll, „wenn es begründete Annahmen über Unterschiede gibt, beispielsweise, weil sich die Curricula der Schulformen unterscheiden oder in Einzelschulen der Förderung bestimmter Arbeitsformen eine besondere Bedeutung zugemessen wird" (Lüdtke & Trautwein, 2004a, S. 396).
Darüber hinaus weisen sie darauf hin, dass anhand der Querschnittsdaten keine Aussage über den Einfluss und die Entwicklung während der Oberstufe getroffen werden kann (ebd.), dies trifft auch auf die meisten bis dato vorliegenden Studien zu. Dementsprechend kann auch wenig darüber gesagt werden, ob es sich um Selektions- oder Sozialisationseffekte handelt.
Im Hinblick auf die Entwicklung von überfachlichen und persönlichkeitsbezogenen Eigenschaften und Fähigkeiten im Laufe der Oberstufe, ist auf die elaborierte Längsschnittstudie zu überfachlichen Kompetenzen von Oberstufenschüler:innen von Maag Merki (2007, 2006) für die Schweiz hinzuweisen, in der auch verschiedene Maturitäts- d. h. Oberstufenprofile (alt- und neusprachliches, mathematisch-naturwissenschaftliches, musisches und wirtschafts-/rechtswissenschaftliches Profil) verglichen wurden. Auch wenn die Befunde von Maag Merki aufgrund der länderspezifischen Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe nicht ohne Weiteres auf deutsche Abiturient:innen übertragbar sind, so geben sie dennoch einige Hinweise auf die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten und Kenntnisse im Laufe der Oberstufe, zumal ähnliche Studien neueren Datums in Deutschland Mangelware sind[84].
Bei Maag Merkis Untersuchung handelt es sich um eine Vollerhebung in insgesamt 22 Gymnasien im Kanton Zürich, die zu zwei Zeitpunkten durchgeführt wurde: Zu Beginn der Oberstufe (2001) und kurz vor dem Abschluss (2004). Die Stichprobe beläuft sich auf 1434 Schüler:innen, die zu beiden Zeitpunkten teilgenommen haben (Maag Merki, 2006, S. 52). Erfasst wurden die Selbsteinschätzungen der Schüler:innen[85] zu einer Vielzahl von Aspekten wie Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Lernstrategien und Selbstregulation, Lern- und Leistungsmotivation, Gesundheit und gesundheitsbezogenes Verhalten sowie politisch-ökonomisches Interesse und Wissen (vgl. ausführlich Maag Merki, 2006, S. 138ff., 159ff, und 214f.). Folgende Befunde sind hervorzuheben:

- Am Ende der Oberstufe zeigen sich mittlere Effekte (Cohen's d zwischen .15 und .40) des Oberstufenprofils im Hinblick auf die Ausprägungen der Lern- und Leistungsmotivation, der Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts, des politisch-ökonomischen Wissens und Interesses sowie auf den Einsatz von Lernstrategien. Beispielsweise verfügen Abiturient:innen des altsprachlichen Profils am Ende der Oberstufe über günstigere motivationale Orientierungen und lernbezogene Strategien, während die Abiturient:innen des musischen Profils insbesondere hinsichtlich der Selbstwirksamkeit, des Selbstwertes und des politischen Wissens ungünstigere Ausprägungen aufweisen (Maag Merki, 2006, S. 183).

84 Für die deutschen Oberstufenschüler:innen liegt eine solche Untersuchung noch nicht vor, obwohl sowohl im Kontext der BIJU-Studie als auch im Kontext der LAU- und KESS-Studien einige Merkmale wie fachspezifische Selbstkonzepte oder Lernstrategien durchaus erhoben wurden (für LAU: Lehmann et al., 2004; für KESS: Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2011), jedoch (bislang) nicht längsschnittlich ausgewertet wurden bzw. die Ergebnisse nicht publiziert wurden.

85 Maag Merki (2006) argumentiert hier damit, dass selbstbezogene Kognitionen eine hohe handlungsleitende Bedeutung haben, zudem einen Zusammenhang mit Leistungsdaten sowie mit Fremdeinschätzungen aufweisen und ferner, dass Einstellungen und Motivationen über Selbsteinschätzungen besser erfasst werden können als etwa über Leistungstests (Maag Merki, 2006, S. 41f.).

- In Bezug auf Entwicklungsverläufe zeigen sich im Großen und Ganzen ähnliche Entwicklungsrichtungen (in allen Profilen nehmen z. B. die Leistungsmotivation, die Selbstwirksamkeit und eine externale Lernmotivation zu, während intrinsische und eine erfolgsorientierte Lernmotivation sowie die Volition abnehmen), allerdings ist die Stärke der Entwicklung in Abhängigkeit des gewählten Profils unterschiedlich ausgeprägt. Insgesamt ergeben sich die größten Effekte in Bezug auf motivationale und wissensbezogene Merkmale, eher gering bzw. vernachlässigbar sind sie hinsichtlich der (metakognitiven und ressourcenbezogenen) Lernstrategien bzw. des Lernverhaltens (Selbstregulation). Diesbezüglich vermutet sie, dass passende Lerngelegenheiten bzw. didaktische Arrangements fehlen, die anspruchsvollere Lernstrategien fördern (Maag Merki, 2006, S. 186)
- An anderer Stelle identifiziert Maag Merki (2007) drei Entwicklungsmuster in Abhängigkeit der Merkmalsausprägungen zu Beginn der Oberstufe: Ausdifferenzierung, Angleichung und Stabilität. Obgleich „Stabilität" das dominierende Muster ist, zeigen sich vereinzelt differenzielle Wirkungen der Profile bzw. der profilspezifischen schulischen Umwelten in Bezug auf die hier betrachteten Merkmale. Zum einen werden in einzelnen Profilen einige der Merkmale bzw. Kompetenzbereiche deutlich stärker gefördert (z. B. altsprachliches Profil), wobei profilspezifische Unterschiede entweder erst im Verlauf entstehen (Ausdifferenzierung I) oder die bereits zu Beginn der Oberstufe bestehenden Unterschiede sich im Verlauf verstärken (Ausdifferenzierung II, z. B. musisches Profil). Zum anderen zeigen sich auch nivellierende Effekte, das heißt die zu Beginn der Oberstufe bestehenden Unterschiede in einzelnen Merkmalen verringern sich (wobei es sich hier insbesondere um soziale und gesellschaftspolitische Einstellungsmuster handelt; Maag Merki, 2007, S. 198ff.)

Einschränkend ist anzumerken, dass etwaige Kompositionseffekte nur in Bezug auf das Geschlecht berichtet werden, die familiäre Bildungsherkunft geht lediglich als Kontrollvariable in die Analysen ein (Maag Merki, 2007, S. 182f.). Darüber hinaus wäre es wünschenswert gewesen, die Gruppe der Schüler:innen in die Analysen einzubeziehen, die im Laufe der Oberstufe die Schule vorzeitig verlassen haben, um Hinweise darauf zu erhalten, welche überfachlichen und persönlichkeitsbezogenen Merkmale bzw. Voraussetzungen möglicherweise weniger passförmig zu den Anforderungen der Oberstufe sind bzw. mit einer Selbsteliminierung einhergehen.
Insgesamt kommt Maag Merki zu dem Schluss, dass die Einflüsse des Oberstufenprofils auf den Entwicklungsverlauf der überfachlichen und personalen Kompetenzen verhältnismäßig schwach ausfallen, was sie zum einen auf die relative Stabilität oder eine hohes Ausgangsniveau der betrachteten Kompetenzdimensionen zurückführt und zum anderen auf die (zu grobe) Aggregationsebene der Daten (Profil- statt Individualebene, Maag Merki, 2007, S. 200). Des Weiteren verweist sie auf die Notwendigkeit, die Lernkontexte differenzierter zu betrachten, insbesondere im Hinblick auf Aspekte wie thematische Schwerpunkte und Bedeutungszuschreibungen oder auch Interaktions- und Lehr-/Lernverhalten von Lehrkräften und Schüler:innen (Maag Merki, 2007, S. 202f.).
Damit verweist sie auf schulische Prozessmerkmale, d. h. Merkmale, die die pädagogische, kommunikative und soziale Ausgestaltung der Lehr-/Lernbedingungen und -prozesse betreffen. Auch diesbezüglich stellt die Untersuchung von Maag Merki (2006) eine Besonderheit im Vergleich zu anderen Untersuchungen im Kontext der Oberstufe dar, indem hier die schulischen Prozessfaktoren berücksichtigt werden. Hierzu bedient sich die Studie der Schulklima-Instrumente von Fend (1977) und Eder (1998). Ein wesentlicher Befund ist, dass für die Entwicklung der von ihr untersuchten Kompetenz- bzw. Fähigkeitsdimensionen die schulischen Faktoren bedeutsamer sind als soziodemographische oder herkunftsbedingte Faktoren. Mit schulischen

Faktoren sind nicht nur die unterschiedlichen curricularen Schwerpunktsetzungen der Oberstufenprofile gemeint, die bestimmte überfachliche Kompetenzen gegebenenfalls stärker fördern, sondern auch Aspekte wie wahrgenommene Motivierungsfähigkeiten der Lehrkräfte, soziale Eingebundenheit und Anerkennung im Klassenkontext sowie Partizipationsmöglichkeiten (Maag Merki, 2007, S. 190f.).
Die lehr- und lernkulturelle Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit in der gymnasialen Oberstufe ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

4.3 Die Prozessebene der pädagogischen Arbeit in der gymnasialen Oberstufe – Schulklima und Schulkultur

Die Bedeutung der schulischen Umwelt und der dort stattfindenden Prozesse für die lern-, leistungs- und persönlichkeitsbezogene Entwicklung der Schüler:innen, mithin für den Schulerfolg in Form von Ergebnissen und Abschlüssen, ist seit den 1970er Jahren ein prominentes Thema innerhalb der Schul- und Bildungsforschung.
Die Prozessebene der schulischen Arbeit umfasst die schulischen Interaktions- und Kommunikationsprozesse, Erwartungen, Handlungen und Praktiken, in deren Rahmen eine Transformation der administrativen und inhaltlichen Vorgaben des Bildungssystems im Wechselspiel mit den kontextuellen und individuellen (schüler:innen- und lehrer:innenseitigen) Eingangsbedingungen der Einzelschule stattfindet (vgl. Kapitel 2.4.2).
Die Ebene der schulischen Interaktions- und Kommunikationsprozesse, Erwartungen, Handlungen und Praktiken findet sich gleichermaßen in den Ansätzen des Schulklimas und der Schulkultur wieder, wie in Kapitel 2.4.2 erläutert wurde. Hierin weisen beide Ansätze gewissermaßen einen gemeinsamen Kern auf, indem sie die Bedeutung sozialer Prozesse und Verhältnisse in der Schule betonen und damit auch den Fokus auf die Einzelschule als Vermittlungsinstanz zwischen der Makro- und der Mikroebene des Bildungssystems und auf den Beitrag der schulischen Akteur:innen lenken. Zudem fokussieren beide Konzepte die subjektiven Perspektiven der Beteiligten (vgl. auch Hascher, Kramer & Pallesen, 2021).
Doch während die Schulklimaforschung bereits Anfang der 1970er Jahre einsetzte und in den 1980er und 1990er Jahren ihre Hochphase hatte, etablierte sich die Schulkulturforschung erst Mitte bzw. Ende der 1990er Jahre und ist inzwischen, zumindest im deutschsprachigen Raum, diskursbestimmender.
Auf zwei wesentliche Entwicklungen ist in diesem Zusammenhang einzugehen. Die Schulklimaforschung hat sich sowohl theoretisch als auch methodisch stark in Richtung der Schulqualitäts- und Schuleffektivitätsforschung entwickelt (Hascher, Kramer & Pallesen, 2021; Steffens, 2017), wobei lern- und entwicklungspsychologische Fragestellungen und quantitative Forschungsmethoden dominieren. Dabei erfuhr sie auch eine Konkretisierung bzw. Eingrenzung ihres Forschungsgegenstandes in der Hinsicht, dass die Meso-Ebene der (Einzel)Schule zunehmend verlassen wurde. Der Fokus liegt derzeit hauptsächlich auf der Mikro-Ebene der Klasse oder des Unterrichts, wobei häufig nur spezielle Aspekte (z. B. Lehrer-Schüler:innen-Interaktion im Unterricht oder Unterrichtsqualität) des zuvor eher breiten, multidimensionalen Klimakonstruktes betrachtet werden. Dabei dominiert die Frage nach der *Wirkung* der Prozessmerkmale auf psychosoziale, leistungs- und persönlichkeitsbezogene Aspekte und Entwicklungsverläufe. Selten oder gar nicht wird untersucht, wie herkunfts-, persönlichkeits- oder leistungsbezogene Merkmale der Schüler:innen die Wahrnehmung der Prozessmerkmale beeinflussen.
Anders gelagert ist hingegen die Perspektive der analytisch-deskriptiven Schulkulturforschung der Hallenser Forschungsgruppe um Werner Helsper, Heinz-Hermann Krüger und Rolf-Torsten

Kramer. Dort spielt Schulqualität und Schuleffektivität als normativer Bezugshorizont keine Rolle, auch weil das interdependente Verhältnis zwischen schulischen Prozessen und Bedingungen (im weiteren Sinne) und den schulischen Akteur:innen konsequent(er) method(olog) isch ausbuchstabiert wird, wobei qualitative Zugänge mit ethnographischen und rekonstruktiven Methoden dominieren (Hascher, Kramer & Pallesen, 2021). Dementsprechend lautet die Fragestellung eher, wie der individuelle Habitus der Schüler:innen und der Lehrkräfte die Wahrnehmung und die Gestaltung der Schule bzw. der Schulkultur prägt – und umgekehrt. Schulkultur wird hier als ein *Ergebnis* dieser interdependenten Beziehung betrachtet, die von Aushandlungsprozessen zwischen den Akteur:innen begleitet ist.
Dennoch plädieren Hascher, Kramer und Pallesen aufgrund der o. g. Gemeinsamkeiten und der ähnlichen Ziele der beiden Forschungsbereiche dafür, zukünftig stärker nach Verbindungen zu suchen, auch im Hinblick auf die unterschiedlichen Forschungsparadigmen (Hascher, Kramer & Pallesen, 2021, S. 23).
Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden zunächst die Befunde der Schulklimaforschung und anschließend die der analytisch-deskriptiven Schulkulturforschung[86] referiert, wobei vor allem Studien im Fokus stehen, die verschiedene Schulformen- bzw. typen und/oder die spätere Schullaufbahn in den Blick nehmen.

4.3.1 Ausgewählte Befunde aus der Schulklimaforschung

Die ersten Arbeiten der deutschsprachigen Forschung zum Schulklima[87] entstanden im Zusammenhang der „Konstanzer Schuluntersuchungen" der Forschungsgruppe um Helmut Fend, die anlässlich der Einführung der Gesamtschule in mehreren Bundesländern Vergleichsuntersuchungen durchgeführt hat[88]. Im Fokus dieser Studien standen, neben den evaluativen Aspekten (z. B. in Bezug auf Schulleistungen, Durchlässigkeit und Chancengleichheit) die Sozialisationseffekte verschiedener Schulformen im Vordergrund (Fend, 1982). In diesem Kontext ist wohl die bekannteste Schrift zum Schulklima von Helmut Fend entstanden: „Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule" (1977), in der zum einen differenzielle Ausprägungen des Schulklimas (entlang der drei Dimensionen „Inhalte/Erwartungen, Interaktionen und Beziehungen") in den verschiedenen Schulformen und zum anderen korrelative Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung der schulischen Umwelt und ausgewählten lern-, leistungs- und persönlichkeitsbezogenen Merkmalen und Verhaltensweisen der Schüler:innen berichtet wurden (Fend, 1977). Datenbasis dieser Untersuchungen stellten die subjektiven Urteile von Schüler:innen, Lehrer:innen und Eltern, die anhand von Fragebögen erfasst wurden.
Diese Ergebnisse prägten die nachfolgenden Forschungsbemühungen in mehrfacher Hinsicht, indem sie theoretische, methodische und methodologische Modifikationen und Weiterent-

86 Davon abzugrenzen ist der „normativ-wertende" Schulkulturentwurf von Holtappels (1995b), auf den hier nicht weiter eingegangen wird (vgl. dazu Hascher, Kramer & Pallesen, 2021, S. 11).

87 Dreesmann et al. (1992) zufolge war die Schulklimaforschung bis in die 1970er Jahre vor allem durch US-amerikanische Arbeiten geprägt.

88 Im Kontext der sogenannten „Konstanzer Vergleichsuntersuchungen" sind zwei Teilprojekte zu unterscheiden: zum einen das DFG-geförderte Projekt „Sozialisationseffekte verschiedener Schulformen", in dessen Rahmen 1973 eine groß angelegte Befragung von Schüler:innen, Lehrer:innen und Eltern der Sekundarstufe I verschiedener Schulformen in mehreren Bundesländern (Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Hamburg) stattfand (u. a. Fend et al., 1976a, 1976b; Fend, 1977) sowie das vom Kultusministerium in Hessen und Nordrhein-Westfalen geförderte Projekt „Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen", in dessen Rahmen 1977 und 1978 in ähnlicher Form eine Vergleichsuntersuchung in den drei Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Hessen und Niedersachsen durchgeführt wurde (u. a. Helmke und Dreher, 1979; Haenisch et al., 1979; Fend, 1982).

wicklungen angestoßen haben. Ausgangspunkt war u.a. die berechtigte Kritik, dass anhand von Querschnittsdaten keine Ursache-Wirkung-Aussagen getroffen werden können und es dafür Längsschnittuntersuchungen bedarf (z.B. Pekrun, 1985; Dreesmann et al., 1992). Des Weiteren wurde in Frage gestellt, inwieweit ein derart globales Konstrukt wie Schulklima, das anhand von subjektiven Bewertungen ermittelt wird, objektivierbar im Sinne eines „real gegebenen" Umweltmerkmals ist bzw. inwieweit man anhand aggregierter Daten von einer kollektiven Wahrnehmung der schulischen Umwelt sprechen kann und ob dabei nicht individuelle oder gruppenspezifische Effekte „unterschlagen" werden, sodass das gemessene aggregierte Klima letztlich ein Artefakt darstellt, was im Extremfall auf niemanden mehr zutrifft (vgl. Pekrun, 1985; Dreesmann et al., 1992; zu weiteren Kritikpunkten siehe Gruehn, 2000; Eder, 1996, 2002, 2018; Goetz, Frenzel & Pekrun, 2008).
In der Folge entstanden weitere Forschungsarbeiten, wobei sowohl der Schulklima-Begriff als auch die Instrumente zur Erfassung des Schulklimas überarbeitet und weiterentwickelt wurden (Dreesmann et al., 1992; Eder, 2002). Unter anderem wurde das Konzept des Schulklimas begrifflich und konzeptionell weiter ausdifferenziert in Sozialklima (z.B. Littig & Saldern, 1986; Saldern, 1983, 1987), Unterrichtsklima (z.B. Dreesmann, 1979, 1982; Satow, 1999a, 1999b, 2002; Eder, 2002) und Klassenklima (z.B. Pekrun, 1983; Eder, 1996) und die von Fend postulierten Dimensionen modifiziert und erweitert (z.B. Saldern, 1987; Eder, 1996; Goetz, Frenzel & Pekrun, 2008). Je nach Perspektive wird auf eher abstrakter Ebene zwischen Inhalten bzw. Erwartungen, Interaktionen und Beziehungen (Fend 1977) oder auf eher konkreterer Ebene zwischen Schüler:innen-Lehrer:innen-/Schüler:innen-Schüler:innen-Beziehungen, Unterrichtsmerkmalen und Lernhaltungen (Eder 1996) unterschieden. In der Zusammenschau zeigen sich folgende Kernelemente bzw. -merkmale der verschiedenen Klimakonstrukte (vgl. Eder, 1996, 2002, 2018):

1) Pädagogische Grundhaltungen (darunter Lehrerengagement, Fürsorglichkeit, Schülerorientierung, Mitsprache-/Partizipationsmöglichkeiten, Leistungserwartungen)
2) Unterrichtsgestaltung und Klassenführung (darunter Leistungsdruck, Regelklarheit, Verständlichkeit, Schwierigkeit, Lernunterstützung, Disziplin),
3) Qualität der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung (darunter Strenge/Restriktivi-tät, Anonymität, Vertrauen, Wärme, Gerechtigkeit) und 4) Qualität der Schüler:innen-Schüler:innen-Beziehung (darunter Konkurrenz/Rivalität, Gemeinschaft/Kohäsion, Kooperation, Gewalt/Aggression, Cliquenbildung).

Ausgehend von der Hypothese, dass Klimawahrnehmungen eine eigene sozialisatorische Wirkung entfalten und die lern-, leistungs- und persönlichkeitsbezogene Entwicklung von Schüler:innen beeinflussen, widmete sich eine Vielzahl von Studien den Auswirkungen von Schul-, Klassen- oder Unterrichtklima auf psychosoziale, persönlichkeits-, verhaltens- und leistungsbezogene Aspekte von Schüler:innen[89], wobei a) überwiegend korrelative Zusammenhänge zwischen dem wahrgenommenen Klima und den jeweiligen abhängigen Variablen attestiert werden und b) sich im Rahmen einiger weniger Längsschnittstudien (zumeist) schwache bis moderate Effekte auf die leistungs- und persönlichkeitsbezogene Entwicklung der Schüler:innen zeigten (vgl. etwa Pekrun, 1985; Pekrun & Fend, 1991; Dreesmann et al., 1992;

89 Lern- und leistungsbezogene Aspekte z.B. Fend, 1977, 1982; Helmke, 1983; Pekrun, 1991; Gruehn, 2000; Sozialverhalten: z.B. Holtappels, 1987; Tillmann & Meier, 2001; Gesundheit und psychisches Wohlbefinden: z.B. Eder, 1995; Freitag, 1998; Böhm-Kasper & Weishaupt, 2002; Persönlichkeitsmerkmale (Selbstkonzept, Selbstwert, Selbstwirksamkeit): Jerusalem & Schwarzer, 1991; Eder, 1996; Satow, 1999a; König & Wagner, 2011.

Eder, 1996, 2002; Gruehn, 2000; König, 2006; Goetz, Frenzel & Pekrun, 2008; König & Wagner, 2011; Hascher, Kramer & Pallesen, 2021).
Für diese Arbeit sind vor allem die Studien relevant, die sich mit differenziellen Effekten des Schultyps/der Schulform befassen und diejenigen, die Zusammenhänge zwischen der Klimawahrnehmung und Personenmerkmalen (u. a. familiärer Bildungshintergrund) analysieren, wobei einschränkend darauf hinzuweisen ist, dass es nur wenige Studien gibt, die sich explizit auf die gymnasiale Oberstufe beziehen.
Wie bereits erwähnt, wurden differenzielle Ausprägungen und Wirkungen des Schulklimas in verschiedenen Schulformen bereits im Rahmen der Konstanzer Schuluntersuchungen berichtet, wobei Schulen des „traditionellen" Schulsystems (Haupt,- Realschulen und Gymnasien) mit den neu eingeführten Gesamtschulen verglichen wurden. Die Untersuchungen bezogen sich allerdings nur auf die Sekundarstufe I.
Hier wurde unter anderem konstatiert, dass die Variationsbreite innerhalb einer Schulform teils größer war als zwischen den Schulformen und dass sich jeweils unterschiedliche Wirkungsmuster und -konstellationen ergeben (Fend, 1982, 1988). Diese Unterschiede, die Fend sowohl im Hinblick auf die Wahrnehmungen der Lehrkräfte als auch der Schüler:innen feststellte und als „Muster pädagogischer Gestalten" und „Schulkulturen" bezeichnete (Fend, 1988, S. 544), korrespondierten stark mit der pädagogischen Haltung der Lehrkräfte. Fend bezeichnet diese als Mentalität, die sich anhand der Menschenbilder und pädagogischer Theorien manifestiert und sich insbesondere entlang der Aspekte „Schüler:innenorientierung" (d. h. Grad der Zugewandtheit, Sanktionierungs- und Kontrollverhalten, Gesprächsbereitschaft und Offenheit für schüler:innenseitige Partizipation) und „Leistungskultur" (d. h. Leistungserwartungen und -anforderungen) zeigt (Fend, 1988). Letztendlich kommt Fend zu dem Schluss, dass nicht die Schul*system*zugehörigkeit, sondern die Schulzugehörigkeit sowie weitere Einflussgrößen wie Geschlecht, Alter und Leistungsstand der Schüler:innen bedeutsamer für Wahrnehmung und Beurteilung des Schulklimas sind. Insbesondere die Gesamtschulen profitieren ihm zufolge von einer „progressiven Erziehungskultur"[90], die in erster Linie durch Rekrutierungseffekte der Lehrer:innenschaft bedingt ist und die die Organisations- bzw. Systemfrage letztlich überlagert (Fend, 1982, S. 430f.).
Eine interessante Studie zum Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen und Klimawahrnehmungen legt Eder (1990) vor. Eder geht darin davon aus, dass das Klima in Institutionen durch die Persönlichkeitsmerkmale der dort handelnden Personen (Schüler:innen und Lehrkräfte) vorstrukturiert ist, was im Wesentlichen durch Selbstselektionseffekte, d. h. die Wahl einer Umwelt, die die größtmögliche Kongruenz zu den eigenen Persönlichkeitsmerkmalen und Interessen aufweist, bedingt ist. Hierbei bedient sich Eder des RIASEC-Modells der Persönlichkeitsorientierungen und Interessen von Holland (vgl. die o. g. Studie von Nagy, 2007) und prüft anhand einer Stichprobe bestehend aus 9. bis 11. Klassen (N=64) unterschiedlicher Schultypen (Gymnasium sowie höhere wirtschaftliche, kaufmännische und technische Lehranstalten), ob sich diese entlang der sechs Persönlichkeitstypen klassifizieren lassen und inwieweit die jeweiligen „Klassentypen" sich hinsichtlich der Wahrnehmung des Klassenklimas (anhand des selbst entwickelten „Linzer Fragebogens zum Schul- und Klassenklima") unterscheiden. Zur Klassifikation wurde ein Person-Umwelt-Struktur-Test eingesetzt, der anhand der von Holland postulierten Orientierungen die Selbsteinschätzungen der Schüler:innen und der Lehrkräfte sowie jeweils

90 Fend zufolge manifestiert sich eine progressive Haltung von Lehrer:innen folgendermaßen: „Sie zeigen eine stärkere Hinwendung zum schwächeren Schüler, die haben ein optimistischeres erzieherisches Weltbild und sie glauben stärker an die Möglichkeiten, den Menschen durch Erziehung mündig und autonom zu machen." (Fend, 1982, S. 431).

die von diesen beiden Gruppen wahrgenommenen Anforderungsprofile[91] in der betreffenden Klasse bzw. Schule erfasste und sie in aggregierter Form (auf Klassenebene) zu Interessens- und Anforderungsprofilen zusammenfasste (Eder, 1990, S. 170). Eder zeigt nicht nur eine hohe Übereinstimmung zwischen den Profilen und den hier betrachteten Schultypen sowie zwischen den Interessens- und Anforderungsprofilen, sondern auch, dass sich die Klimawahrnehmungen profilbezogen unterscheiden: In Klassen mit künstlerischer oder sozialer Orientierung gibt es weniger sozialen Druck und Spannungen zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen sowie weniger Leistungsdruck als in Klassen mit realistischer, intellektueller oder konventioneller Orientierung. Je höher die Inkongruenz zwischen den Interessensprofilen und den Anforderungsprofilen, desto höher fällt der soziale Druck aus (verstanden als höheres Maß an Repressivität und Restriktivität der Lehrkräfte, d. h. eines stark lenkenden, kontrollierenden, herabsetzenden und autoritären Verhaltens, Eder, 1990, S. 174) bei gleichzeitig niedrigerem Leistungsdruck. Eder folgert:

> „In Klassen mit nicht schulkonformen Orientierungen reagiert die Institution Schule demnach mit verringerten Leistungserwartungen und erhöhtem Anpassungsdruck, d. h. es kommt in den Klassen zu einer Pointierung der Disziplinebene, während in Klassen mit besonderer Entsprechung zwischen Schülerorientierungen und institutionellen Anforderungen die Leistungsebene im Vordergrund steht. Die Ausprägung des Klimas kann hier als institutionelle Reaktion auf die persönlichen Voraussetzungen der Schüler gesehen werden." (Eder, 1990, S. 185f.)

Einschränkend weist Eder jedoch darauf hin, dass aufgrund der Konfundierungseffekte[92] durch die bereits genannten Selbstselektionseffekte auf Schüler:innen- und Lehrkräfte-Ebene nicht abschließend geklärt ist, inwieweit die Klimawahrnehmungen eine „Funktion der Merkmale der Schüler:innenschaft" sind oder auf die institutionell festgelegten schulischen Anforderungen oder auf die Persönlichkeitsorientierungen der Lehrkräfte zurück zu führen sind (Eder, 1990, S. 185).

In einer weiteren Studie untersucht Eder (1996) die Wahrnehmung und die Wirkung des Klassen- und Schulklimas von Schüler:innen an 32 allgemeinbildenden und berufsbildenden weiterführenden höheren Schulen in Österreich im Verlauf von vier (an allgemeinbildenden Oberstufen) bzw. fünf Jahren (an berufsbildenden höheren Schulen) von der 9. bis zur 12. bzw. 13. Klasse. Dabei betrachtet Eder auch den Einfluss individueller, institutioneller und schulkultureller Merkmale auf die Klimawahrnehmung und unterscheidet zwischen Individual-, Klassen- und Schulebene.

Zur Erfassung des Klassenklimas verwendet Eder ein umfangreiches Instrument, das 15 Klimaelemente umfasst, die die Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung, die Schüler:innen-Schüler:innen-Beziehung, das Werteklima in der Klasse sowie Merkmale des Unterrichts beschreiben (Eder, 1996, S. 102). Das Schulklima hingegen konzeptualisiert Eder als *psycho-emotionales Klima*, d. h. als die emotionale Bewertung der schulischen Umwelt, die er anhand von 22 Adjektivpaaren operationalisiert und zu vier Faktoren zusammenfasst: Wärme, Strenge, Anregungsgehalt des Unter-

91 Dies geschah durch die Bewertung der Wichtigkeit der einzelnen anhand der von Holland für die sechs Orientierungen (realistisch, intellektuell, künstlerisch, sozial, unternehmerisch und konventionell) formulierten charakteristischen Aktivitäten bzw. Tätigkeiten in der Schule/im Unterricht der Klasse (vgl. hierzu Eder, 1990, S. 167).

92 Eine Konfundierung liegt vor, „wenn die unabhängige Variable mit weiteren Variablen, die die abhängige Variable ebenfalls beeinflussen, konfundiert bzw. überlagert ist, sodass letztlich nicht entschieden werden kann, welche Variablen für die Unterschiede in der abhängigen Variablen verantwortlich sind" (Bortz & Döring, 2016, S. 526). Diese Problematik kommt insbesondere bei quasi-experimentellen Untersuchungsdesigns vor, in denen die Zuordnung der Untersuchungsteilnehmer:innen zu den unabhängigen Variablen aufgrund einer fehlenden Randomisierung vorgegeben, d. h. nicht manipulierbar ist (ebd.).

richts sowie Ruf der Schule (Eder, 1996, S. 109). Als individuelle Merkmale berücksichtigt Eder u. a. die soziale Herkunft (erfasst anhand der elterlichen Berufe), die Leistungsfähigkeit (anhand eines Intelligenztests), Persönlichkeitsorientierungen (berufliche Interessen nach Holland, s. o.) sowie Schulwahlmotive und schulische Ziele und Werthaltungen (Eder, 1996, S. 111ff.).
Unter anderem zeigt sich hier, dass die Klimawahrnehmungen an den allgemeinbildenden Oberstufen im Schnitt ungünstiger ausfallen als an den berufsbildenden Schulformen, dass sie im Laufe der Schullaufbahn bzw. mit zunehmenden Alter der Schüler:innen kritischer ausfallen (Eder, 1996, S. 150) und dass die Schüler:innen aus privilegierten Familien bestimmte Klimaaspekte anders, d. h. etwas negativer wahrnehmen als Schüler:innen aus weniger privilegierten Familien:

> „Sie erleben die Lehrer deutlich weniger engagiert, restriktiver und ungerechter, die Beziehungen zu den Mitschülern ungünstiger, und konstatieren auch weniger Lernbereitschaft und Disziplin in den Klassen. Besonders ausgeprägt sind die Unterschiede in der erlebten Vermittlungsqualität." (Eder, 1996, S. 196)

Neben den oben genannten Merkmalen, üben auch motivationale Aspekte des Schulbesuchs (intrinsische, d. h. auf Selbstverwirklichung zielende Schulwahlmotive und hohe Interessensausprägungen) einen positiven Einfluss auf die Klimawahrnehmungen aus (z. B. geringere Wahrnehmung von Leistungs- und sozialen Druck, höhere Wahrnehmung von Schüler:innenzentriertheit, Wärme und Anregungsgehalt im Unterricht), während die Leistungsfähigkeit der Schüler:innen keine Rolle zu spielen scheint (Eder, 1996, S. 196).
Interessant an Eders Studie ist die oben erwähnte Berücksichtigung von institutionellen und schulkulturellen Merkmalen. Hierfür werden, neben Schulart und Schultyp, Größe, Alter und Lage der Schule (städtisch oder ländlich), auch das Vorhandensein eines spezifischen Profils, Anerkennung von Leistung, Ritualisierung des Schullebens (z. B. vorgegebene Interaktionsmuster bei bestimmten Schulanlässen) und Betonung von Regeln erfasst. Außerdem wurden die Lehrkräfte zu ihren Disziplineinstellungen sowie zum Klima und Kooperation im Kollegium befragt (Eder, 1996, S. 110f. und 207f.). Die Auswertung auf Schulebene zeigt insgesamt wenig konsistente Befunde, hervorzuheben ist jedoch, dass vor allem die Anerkennung von Leistung sowie die Kooperation im Kollegium positive Einflüsse auf die Wahrnehmung von Wärme, Anregungsgehalt des Unterrichts und Schüler:innenzentriertheit (im Sinne eines fördernden und partizipationsorientierten Lehrer:innenverhaltens) ausüben (Eder, 1996, S. 209).
Insgesamt kommt Eder zu dem Ergebnis, dass Klimawahrnehmungen in erster Linie durch individuelle Merkmale beeinflusst werden, gefolgt von Merkmalen der Klasse und der Einzelschule, während Schulart und -typ eher geringen Einfluss ausüben. Jedoch sind die Anteile der aufgeklärten Varianz mit maximal 20 % vergleichsweise gering, was für weitere, nicht berücksichtigte Einflussfaktoren spricht (Eder, 1996, S. 252ff.).
Einige neuere Studien greifen die Arbeiten von Eder auf und untersuchen die Klimawahrnehmungen in Anhängigkeit von Schulform bzw. Oberstufentyp und individuellen und familiären Merkmalen der Schüler:innen.
Leutwyler (2006) widmet sich den schul- und klassenklimabezogenen Einschätzungen[93] von Oberstufenschüler:innen am Anfang und am Ende der Oberstufe, wobei zwischen den verschiedenen Profilen (alt- und neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich, musisch und wirtschafts-/rechtswissenschaftlich) differenziert wird.

93 Grundlage für die Erfassung der Globalskala bilden 11 Items des Fendschen Fragebogens (1977). Zusätzlich werden mehrere Subskalen des LFSK von Eder (1998) zum Schulklima (Anregungsgehalt, Mitsprache, Anonymität, Vandalismus und Aggression und kollektive Leistungserwartungen in der Schule) sowie zum Klassenklima (Lehrer-Schüler-Beziehung, Schüler-Schüler-Beziehung, Soziale Einbindung, Förderungshaltung der Lehrkräfte, Restriktivität, Regelklarheit, Leistungsdruck und Unterrichtstörungen) verwendet (vgl. Maag Merki, 2006, 2007).

Neben einer – schon von Eder (1996) festgestellten – merklich kritischeren Klimawahrnehmung am Ende der Oberstufe, die Leutwyler auf die zunehmende Schulmüdigkeit zurückführt, stellt er einen positiven Effekt einzelner Oberstufen-Profile fest, der auch unter Kontrolle des Geschlechts bestehen bleibt (Schülerinnen schätzen alle Klimadimensionen durchweg positiver als Schüler ein; Leutwyler, 2006, S. 62f.). Grundsätzlich bewegen sich die Klimawahrnehmungen deutlich im positiven Bereich, insbesondere was die Beziehung zwischen den Schüler:innen anbetrifft. Eher erwartungswidrig scheint der Befund, dass der Leistungsdruck *im Unterricht* am Ende der Oberstufe geringer bewertet wird als zu Beginn (Leutwyler, 2006, S. 66), gleichzeitig werden Leistungserwartungen *auf Schulebene* deutlich stärker wahrgenommen, was Leutwyler auf stereotype Bewertungsmuster der Schulform Gymnasium zurückführt (Leutwyler, 2006, S. 77). In Bezug auf soziodemografische Merkmale der Schüler:innen werden nur geschlechtsspezifische Unterschiede berichtet, nicht jedoch potentielle Unterschiede, die mit der familiären Herkunft der Schüler:innen zusammenhängen.
Eder und Haider (2012) berichten auf der Grundlage der PISA-Daten für Österreich im Hinblick auf die wahrgenommene Schulkultur (erfasst über die drei Dimensionen: 1) Kulturelle Vielfalt im Sinne kultureller Veranstaltungen, Leistung und Partizipation, 2) Vandalismus und Gewalt und 3) Betonung von Regeln; ebd., S. 107) und das Schul- sowie Klassen- und Unterrichtsklima geringfügige schulformspezifische Unterschiede, deren praktische Bedeutsamkeit angesichts der geringen Effektstärken fraglich erscheint. Als eine der wenigen Studien setzen sie im Rahmen eines Pfadmodells die schulischen Prozessmerkmale in Beziehung zu familiären Herkunftsmerkmalen (u. a. häusliche Lernressourcen und kultureller Besitz, Bildungsniveau, sozioökonomischer Status, elterliche Zuwendung). Dabei gehen sie davon aus,

> „(…) dass Merkmale des familiären Hintergrundes bzw. die damit verbundenen Ressourcen darauf Einfluss haben, wie die Schülerinnen und Schüler die schulischen Prozesse wahrnehmen und sich selber in diese Prozesse einbringen. Das betrifft sowohl die Gestaltung der sozialen Beziehungen in der Schule als auch der unterrichtlichen Prozesse und die Wahrnehmung der Schulkultur“ (Eder & Haider, 2012, S. 118f.).

Die Analyse zeigt schwache Zusammenhänge zwischen dem kulturellen häuslichen Kapital (Lernressourcen und kultureller Besitz) sowie der Wahrnehmung des schulischen Anforderungsniveaus (negativer Zusammenhang), der Lern- und Schüler:innenorientierung der Lehrkräfte sowie der Dimension „Vielfalt, Leistung und Partizipation“ des Schulklimas (positive Zusammenhänge). Stärker ausgeprägt sind die Einflüsse des elterlichen Verhaltens (Zuwendung und vorwurfsvolles Verhalten), das Eder und Haider als „soziales Kapital“ in Familie beschreiben, allerdings räumen sie hier ein, dass auch eine umgekehrte Interpretationsrichtung plausibel wäre, nämlich dass positiv erlebte schulische Prozesse und Merkmale in die Familie zurück wirken (Eder & Haider, 2012, S. 122).
Ein weiterer erwähnenswerter Befund zeigt sich im Hinblick auf die Wirkung der familiären Ressourcen auf die wahrgenommene individuelle Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung, die Beziehung zu Mitschüler:innen, die Bewältigung des Unterrichts sowie die Verbundenheit mit der Schule. Diesbezüglich zeigen sich positive Effekte der kulturellen und der Lernressourcen zu Hause (jedoch keine Effekte des Bildungsniveaus oder sozioökonomischen Status der Eltern) auf die drei letztgenannten Aspekte, jedoch nicht auf die Wahrnehmung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung (Eder & Haider, 2012, S. 125ff.). Weiterhin zeigt sich, dass die familiären Ressourcen vermittelt über Wahrnehmung der schulischen Aspekte das leistungsbezogene Selbstkonzept beeinflussen, wohingegen die Bildungsaspirationen ausschließlich durch kulturelle und sozioökonomische Ressourcen des Elternhauses beeinflusst werden (Eder & Haider, 2012, S. 127). Die Autoren folgern schließlich, dass Jugendliche, die zu Hause mehr pädagogi-

sche Ressourcen und (emotionale) Unterstützung erhalten, schulische Prozesse anders erleben und anders bewältigen.
In weiterführenden Analysen zeigen Eder und Dämon (2012) zudem, dass die Identifikation und Zufriedenheit mit der Schule und das subjektive Passungsempfinden in der Schule[94] hauptsächlich von der Beziehungsqualität mit Lehrkräften und Mitschüler:innen abhängen, wohingegen familiäre Merkmale kaum Einfluss ausüben.
Ähnliche Analysen liegen für Deutschland nicht vor, lediglich im Kontext der ersten PISA-Studie wurden schulische Prozessmerkmale in Form von Qualität der Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung, deviantem schulischen Verhalten sowie zur wahrgenommenen Unterrichtsqualität in den Fächern Deutsch und Mathematik (Leistungserwartung, Lehrerunterstützung, Disziplinprobleme, Klarheit und Regeltreue, individuelle Bezugsnormorientierung, Überforderung und anspruchsvolles Üben) im Hinblick auf Schulformunterschiede und Zusammenhänge mit den Fachleistungen untersucht (Tillmann & Meier, 2001). Die Autoren stellen nur geringe schulformspezifische Unterschiede bei einer großen Streubreite in den Antworten fest und keine Zusammenhänge mit den Fachleistungen (Tillmann & Meier, 2001, S. 493).
In der Zusammenschau lässt sich festhalten, dass nicht die Schulformen an sich für die Wahrnehmung der schulischen Prozesse und Merkmale der Lernumwelt bedeutsam sind, sondern vielmehr die einzelne Schule oder, eine Ebene tiefer, die Klasse. Ein weiterhin ungelöstes Problem ist dabei die Aggregierungsebene der Daten bzw. die Frage, inwiefern die ermittelten (Mittel-)Werte als eine „geteilte Wahrnehmung der schulischen Umwelt" interpretiert werden können. Einzelne Studien geben Hinweise darauf, dass der Grad der Übereinstimmung der Schüler:innenurteile je nach Dimension bzw. Konstrukt variiert (Gärtner, 2010), was dafür spricht, dass einzelne Aspekte der schulischen Prozesse eher ein individuelles Merkmal der Schüler:innen adressieren oder von Schüler:innen mit unterschiedlichen Merkmalen unterschiedlich wahrgenommen oder interpretiert werden, wie die Untersuchungen von Eder (1996) und Eder und Haider (2012) nahe legen.
Insbesondere die letztgenannten Studien geben deutliche Hinweise auf die Bedeutung der Einzelschule und der dort etablierten Schulkultur im Sinne von pädagogischen Profilierungen und Orientierungen sowie des Zusammenspiels zwischen diesen Aspekten und den individuellen Dispositionen und Merkmalen der Schüler:innen. Hier sind die Befunde der Schulkulturforschung der Hallenser Forschungsgruppe um Werner Helsper aufschlussreich, auf die im Folgenden einzugehen ist.

4.3.2 Ausgewählte Befunde aus der Schulkulturforschung

Wie bereits eingangs ausgeführt, stehen in der Schulkulturforschung ebenfalls die subjektiven Perspektiven der schulischen Akteur:innen im Fokus, jedoch nicht mit dem Blick auf Aspekte der Qualität und Wirksamkeit, sondern mit Blick auf die Passungskonstellationen zwischen dem individuellen (primären) und dem institutionell geforderten (sekundären) Habitus, wobei Anerkennungs- und Partizipationsverhältnisse eine zentrale Rolle spielen, da sie „es den schulischen Akteuren ermöglichen oder verwehren, ihren Vorstellungen und Positionen im schulischen Gesamtzusammenhang Gehör zu verschaffen und sich in relevante Entscheidungsprozesse einzubringen" (Helsper et al., 2001, S. 475, vgl. auch Kapitel 2.4.2). Die zentrale Bezugsgröße der Schulkulturtheorie von Helsper et al. (2001) ist also nicht *Schulqualität*, son-

94 Gemessen an vier Aussagen zu der Frage, wie gut die gewählte Schule (a) mit ihren Fähigkeiten übereinstimmt, (b) mit ihren Interessen übereinstimmt, (c) ob die Schule (der Beruf) im Ganzen gesehen das Richtige ist, und (d) ob sie ein zweites Mal die gleiche Entscheidung treffen würden. (vgl. Eder & Dämon, 2012).

dern *schulkulturelle Passung*, womit eine reproduktionstheoretische Sichtweise markiert wird. Die vier Dimensionen, die Helsper et al. (2001) für die Beschreibung der Schulkultur vorschlagen (Inhalte, Leistung, Pädagogische Orientierungen und Partizipation) lassen sich dementsprechend als Passungsdimensionen begreifen.
Wie bereits in Kapitel 2.4.2 dargelegt, sind im Zusammenhang mit der Schulkulturforschung zahlreiche Studien realisiert worden (u. a. Helsper et al., 2001, 2007, 2009, 2018, 2020, Kramer, 2002, 2011; Idel, 2007; Kramer & Helsper, 2010; Kramer et al., 2009, 2013; Sandring, 2013; Pallesen, 2014; Thiersch, 2014a, Krüger, Keßler & Winter, 2016; Gibson, 2017; Krüger et al., 2019).
Für die vorliegende Arbeit sind vor allem diejenigen relevant, die eine kontrastierende oder vergleichende Perspektive auf Schulkulturen und schulkulturelle Passungsverhältnisse einnehmen. Zudem sind insbesondere Studien von Interesse, die die spätere Schullaufbahn bzw. die Oberstufe in den Blick nehmen. Die Darstellung der Studien orientiert sich an folgenden Fragestellungen:

1. Entlang welcher Merkmale und Dimensionen werden Schulkulturen und Passungsverhältnisse rekonstruiert?
2. Wie gestalten sich Passungsverhältnisse im gymnasialen Feld und welchen Dynamiken und Veränderungen unterliegen sie insbesondere in fortgeschrittener Schullaufbahn (v.a. in Sekundarstufe II)?

In ihrer Studie zur Transformationsprozessen an ostdeutschen Gymnasien nach der Wende rekonstruieren Helsper et al. (2001) Strukturvarianten gymnasialer Schulkulturen an zwei Gymnasien und einer Gesamtschule entlang der vier postulierten Dimensionen Inhalte bzw. inhaltlich-fachkulturelle Schwerpunktsetzung, Leistung, pädagogische Orientierungen und Partizipation. Bei den drei Schulen handelt es sich um ein traditionsreiches Internatsgymnasium mit elitärem Ruf im ländlichen Raum, ein Gymnasium in einem altstädtischen, attraktiven Wohngebiet, das in der DDR eine als leistungsstark geltende Erweiterte Oberschule war, sowie eine kooperative Gesamtschule mit gymnasialen Zweig im städtischen Neubaugebiet, die aus der Zusammenlegung mehrerer Polytechnischer Oberschulen hervorging (Helsper et al. 2001, S. 161). Die Auswahl der Schulen erfolgte kontrastiv, wobei neben der institutionellen Gründungstradition und der Entwicklung nach der Wende auch der Standort der Schule sowie schulorganisatorische Besonderheiten einbezogen wurden. Grundlage für Rekonstruktionen bilden Schulleiter:innen- und Schüler:innen-Reden zur Abiturfeier, Lehrer:innen-Interviews und Tonband-Aufzeichnungen von Schulkonferenzen, die objektiv -hermeneutisch analysiert werden (Helsper et al., 2001, S. 624ff.).
Als ein zentrales Ergebnis der Rekonstruktion ist festzuhalten, dass die Leistungsansprüche eine dominante Bezugsgröße der gymnasialen Schulkulturen darstellen (Helsper et al., 2001, S. 496). Allerdings hat die Leistungsdimension in allen drei Schulen eine andere „Funktion" im Zusammenspiel mit den anderen Dimensionen.
So werden im traditionsreichen Gymnasium mit Exzellenzanspruch in ausgewählten fachlichen Schwerpunkten die anderen Dimensionen dem eigenen exklusiven Leistungsanspruch untergeordnet: Die ausgewiesene *inhaltliche Profilsetzung* dient in erster Linie der Präsentation der eigenen Leistungsexzellenz und auch der Abgrenzung von anderen exklusiven Gymnasien. Die schüler:innenseitige *Partizipation* wird vor diesem Hintergrund als potentiell bedrohlich für die Wissensvermittlung und -aneignung sowie die geforderte „asketische Arbeitsdisziplin" der Schüler:innen betrachtet. Auch das *pädagogische Konzept* wird dem exklusiven Leistungsanspruch untergeordnet, indem die Vermittlung von Prüfungswissen oberste Priorität hat, um

herausragende Ergebnisse im Zentralabitur zu erzielen und damit den eigenen Ruf einer überregionalen Bildungs- und Leistungselite zu sichern. Daher steht im Vordergrund eine „lehrerzentrierte Unterrichtslogik, die in ihren Fächergrenzen verharrt. Das heißt also, weder die Eröffnung von partizipatorischen Räumen noch wissenschaftspropädeutische Arbeit mit Schülern ist fester Bestandteil des Pädagogischen im unterrichtlichen Alltag“ (Helsper et al., 2001, S. 489).
Auch beim anderen untersuchten Gymnasium wird Leistung zentral gesetzt, jedoch bezieht sich der Leistungsanspruch auf die lokale Konkurrenz mit dem Ziel, innerhalb der städtischen Region als exklusives Gymnasium anerkannt zu sein. Im Unterschied zum erstgenannten Gymnasium wird hierbei kein inhaltliches Profil verfolgt, sondern auf eine solide und breite Allgemeinbildung abgezielt. Auch hier wird schüler:innenseitige Partizipation als potentiell bedrohlich betrachtet, jedoch nicht mit Blick auf die Wissensvermittlung, sondern im Hinblick auf die Aufrechterhaltung einer konventionellen schulischen Ordnung, die sich an Tugenden wie Höflichkeit, Pünktlichkeit und Ordentlichkeit orientiert. Die Vermittlung tradierter Werte- und Normenvorstellungen hat auch jenseits des Leistungsanspruches ihren eigenen Stellenwert und spiegelt sich in einer konventionell geprägten pädagogischen Orientierung der schulischen Akteur:innen wider (Helsper et al., 2001, S. 492).
Im Kontrast dazu wird an der neu gegründeten Gesamtschule (mit gymnasialem Zweig) der exklusive gymnasiale Leistungsanspruch im gesamtschulisch-integrativen Interesse zurückgenommen, an dessen Stelle tritt ein fürsorgeethisch geprägtes pädagogisches Konzept. Hier stehen nicht die kognitiven Lehr- und Lernleistungen im Vordergrund, sondern die Generierung solidarisch-karitativer Haltungen sowie die Relativierung von leistungsbezogenen Ungleichheiten im Sinne einer „Schule für alle“, weshalb es auch keine ausgewiesene inhaltliche Profilierung gibt (Helsper et al., 2001, S. 493). Der innerschulische Differenzierungsdruck, der durch den gymnasialen Zweig entsteht, wird über die starke Betonung von Partizipationsmöglichkeiten bearbeitet, denn „je deutlicher für alle Schüler gleichermaßen partizipatorische Räume geöffnet und schülerseitige Kompetenzen für die Wahrnehmung und Ausgestaltung dieser Handlungsspielräume generiert werden, umso mehr werden differenzmarkierende Statushierarchien innerhalb der schulischen Gemeinschaft relativiert, die sich über Leistungskriterien definieren“ (Helsper et al., 2001, S. 492).
Diese schulkulturell unterschiedlich ausgeformten Leistungsansprüche und Profilierungen, die Helsper et al. „im Spannungsfeld zwischen ausleseorientierter gymnasialer Exklusivität und stärker integrationsorientierter gymnasialer Inklusion“ (Helsper et al., 2001, S. 503) verorten, gehen mit jeweils unterschiedlichen Milieubezügen einher. So rekonstruieren sie für das exklusive, traditionsreiche Gymnasium Bezüge zu „Milieus mit höchsten Bildungsansprüchen und inkorporiertem Bildungskapital, die eine avantgardistische Bildungsberufung generativ weitergeben“ (Helsper et al., 2001, S. 503) und für das altstädtische Gymnasium Bezüge zu konservativen bildungsbürgerlichen Milieus, „die auf traditionale, konventionelle Bildungsreproduktion setzen“ (Helsper et al., 2001, S. 505). Für die Gesamtschule konstatieren sie aufstiegsorientierte Milieus (der Facharbeiterschaft, des mittleren Dienstleistungssektor und des Kleinbürgertums) mit „statustransformatorischer Erfolgsorientierung“ unter Bewahrung solidarischer Prinzipien (Helsper et al., 2001, S. 506).
Des Weiteren rekonstruieren sie auch die damit korrespondierenden Strukturvarianten von Schüleridealen[95] („gemeinschaftsorientierter Leistungsasket“, „leistungsorientierter Bildungskonventionalist“ und „fürsorgeethisch gezähmter Erfolgsmensch“, Helsper et al., 2001, S. 514),

95 Da die Begriffe Schülerideal, Schülerhabitus und Schülerentwurf auch in den neueren Publikationen von Helsper et al. (z. B. 2020) nicht gegendert werden, wird für die vorliegende Arbeit ebenfalls die männliche Form beibehalten.

die jeweils unterschiedliche Lebensführungsprinzipien adressieren, sowie von Lehreridealen („charismatischer Heilsvater", „bildungsbürgerlicher Fährmann" und „helfender Türöffner"; Helsper et al., 2001, S. 518), die ihrerseits unterschiedliche Entwürfe der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung (bzw. der pädagogischen Generationenbeziehung) markieren.
Helsper et al. (2001) folgern, dass die drei Schulen der höheren gymnasialen Bildung in einen „institutionellen Konkurrenzkampf um Anerkennung, Image und Schülerströme" eintreten (Helsper et al., 2001, S. 595) und dass bereits in den Traditionen und Gründungszusammenhängen der Schulen „Positionierungen im Spektrum schulischer Exklusivität" mit entsprechenden Verbindungslinien zu sozialen Milieus liegen (Helsper et al., 2001, S. 604).
In ähnlich kontrastiver Weise werden in einer weiteren Studie Schulkulturen von drei Schulen (ein traditionsreiches, exklusives Gymnasium mit sprachlichen und musischen Profil, eine kleinstädtische Sekundarschule in einer strukturschwachen Region, eine großstädtische integrierte Gesamtschule mit reformpädagogischen Profil) mit Blick auf die pädagogischen Generationenbeziehungen rekonstruiert (Helsper et al., 2009), wobei der Fokus auf den jeweiligen institutionellen Idealentwürfen zum pädagogischen Arbeitsbündnis[96] und zum Schülerhabitus liegt.
Zur Rekonstruktion des institutionellen Entwurfs eines „passenden" Schülerhabitus werden Begrüßungsreden der Schulleiter:innen analysiert und in Bezug zu dem Milieu-Schema von Vester et al. (2001)[97] gesetzt, wobei differenziert wird zwischen primären homologen Bezugsmilieus, sekundären Bezugsmilieus und antagonistischen Abstoßungsmilieus.
Dabei zeigen sie deutliche Unterschiede zwischen dem rekonstruierten Idealentwurf des Schülerhabitus am Gymnasium (schulisch-bildungsbezogene, hochkulturelle Orientierung und eigenmotivierte, disziplinierte Haltung), dem reformpädagogischen Idealentwurf der Gesamtschule (kritisch-reflexive, autonome Haltung, solidarische, medien- und konsumkritische Orientierung) und schließlich dem wenig konturierten, unauffälligen Schülerhabitus der Sekundarschule (Haltung der Konformität und Normalität, passiv-rezipierende, angepasste und anstrengungsbereite Orientierung), die dementsprechend auch hinsichtlich ihrer Milieubezüge nahezu konträr positioniert sind (Helsper et al., 2009, S. 276ff.).
Mit den idealen Schülerentwürfen gehen auch unterschiedliche institutionelle Vorstellungen über eine angemessene Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung bzw. das pädagogische Arbeitsbündnis zwischen Schüler:innen und Lehrkräften einher, die zwischen Sach- bzw. Leistungs- und Beziehungsorientierung oszillieren (Helsper et al., 2009, S. 292ff.). Diesbezüglich rekonstruieren sie anhand einzelner Unterrichtssituationen außerdem, dass je nach „Passungsvariante" (primär, sekundär, antagonistisch) Unterschiede in der Ausgestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses bzw. der Anerkennungsbeziehungen zwischen Lehrer:innen und

96 Verstanden als eine interaktive und reziproke Form der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung auf Individual- (dyadisches Arbeitsbündnis) und Klassenebene (Klassenarbeitsbündnis), die idealtypisch durch einen Sachbezug (Fachwissen bzw. Inhalte, aber auch Normen und Werte) sowie lehrer:innenseitig durch eine Vermittlungsabsicht und schüler:innenseitig durch eine Aneignungsorientierung gekennzeichnet ist. Eine dritte Ebene des pädagogischen Arbeitsbündnisses bezieht sich auf die Eltern, wodurch sich ein spezifischer Bezug auf die familiären Herkunftsmilieus ergibt. Das pädagogische Arbeitsbündnis ist strukturiert durch die Antinomien des Lehrer:innenhandelns wie etwa Autonomie und Heteronomie, Asymmetrie und Symmetrie oder Nähe und Distanz und bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Reuniversalisierung (bezogen auf den Klassenkontext) und Respezifizierung (bezogen auf den/die Schüler:in, vgl. ausführlich Helsper & Hummrich, 2008, auch Kapitel 2.4.2).

97 Anzumerken ist, dass sich die Zuordnung zu den Milieus je nach Standort der Schulen unterscheidet. Für das Gymnasium und die Sekundarschule wird das Milieu-Schema für Ost-Deutschland zugrunde gelegt, für die Gesamtschule dasjenige für West-Deutschland.

Schüler:innen bestehen sowie in den Transformationsmöglichkeiten, die den Schüler:innen eingeräumt werden (Helsper et al., 2009, S. 88ff. und 287ff.).
Aufschlussreich ist die Studie vor allem im Hinblick auf die Frage nach schulkulturellen Passungsverhältnissen. Hier arbeiten Helsper et al. (2009) anhand von autobiographisch-narrativen Interviews mit Schüler:innen der 10. Klassen heraus, dass an allen drei Schulen die passförmigen (also primären und sekundären) Bezugsmilieus dominieren (Gymnasium: bildungsbürgerliche Milieus mit starker Bildungs(erfolgs)orientierung; Gesamtschule: alternativ-intellektuelles Milieu mit kritisch-reflexiver Bildungsorientierung; Sekundarschule: kleinbürgerliche Milieus mit geringen Bildungs- und Aufstiegsambitionen).
Zusammenfassend werden folgende typologische Grundmuster von schulkulturellen Orientierungen identifiziert (Helsper et al., 2009, S. 292ff.; Hummrich & Kramer, 2017, S. 182f.).

a) leistungsorientierte gymnasiale Schulkulturen (Fokus auf Wissensvermittlung und Leistung, Passung über Leistungsorientierung),
b) reform- oder alternativpädagogische Schulkulturen (Fokus auf Person und die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung, Passung über „Gesinnung“)
c) indifferente bzw. wenig konturierte Schulkulturen („Restschulen“ ohne besondere Programmatiken, Passung über Reproduktions- und Gemeindeorientierung).

Insbesondere für Schulen mit einem konturierten pädagogischen Entwurf bzw. Profil resümieren Helsper et al. (2009), dass diese spezifische „Reproduktionskulturen ihrer institutionellen pädagogischen Entwürfe [bilden], indem sie durch Milieubindungen ihre eigenen Voraussetzungen für die Realisierung idealer sekundärer Schülerhabitusfigurationen sicherstellen“ (Helsper et al., 2009, S. 285).
Die oben dargestellte recht holzschnittartig wirkende Typologie wirft die Frage auf, inwiefern diese lediglich ein Artefakt des kontrastierenden Auswahlverfahrens darstellt (drei verschiedene Schulformen, darunter zwei Schulen mit einem besonderen Profil). Insbesondere vor dem Hintergrund der starken gymnasialen Expansion (vgl. Kapitel 3.1) und der zunehmenden Diversifizierung des gymnasialen Feldes ist außerdem zu hinterfragen, ob gymnasiale Schulkulturen per se leistungsorientiert sind.
Zudem stellt sich in Bezug auf die Oberstufe die Frage, ob die bereits am Ende der Sekundarstufe I bestehende milieubezogene Homologie und hohe (schul-)kulturelle Passung sich in der Oberstufe noch ausgeprägter darstellt, da weniger passförmige Schüler:innen entweder sich selbst „aus dem Spiel“ nehmen, indem sie die Schule verlassen, oder aber sich durch erhöhte Anpassungsanstrengungen stärker assimilieren.
Unter anderem diesen Fragen gehen zwei weitere Studien nach, in denen die Passungsverhältnisse an exklusiven und nicht-exklusiven Gymnasien (Helsper et al., 2018) sowie die Veränderungen im Schülerhabitus zwischen dem 8. und 12. Schuljahr an diesen Gymnasien (Helsper et al., 2020) betrachtet werden.
Ausgehend von der Annahme, „dass es zu distinktiver Profilierung im gymnasialen Segment, zu einer internen Ausdifferenzierung und vertikalen Hierarchisierung in der Konkurrenz der Gymnasien um Schüler und im exklusiven Segment um die herausgehobenen sozialen Milieus kommt“ (Helsper et al., 2018, S. 75), wurden mehrere Gymnasien in zwei städtischen Bildungsregionen ausgewählt, die aufgrund ihrer Profilierungen, curricularer und schulstruktureller Besonderheiten sowie programmatischer Schwerpunktsetzungen und/oder aufgrund von zusätzlichen Auswahlverfahren als exklusiv definiert werden können (Helsper et al., 2018, S. 101). Zusätzlich wurden als Kontrastschulen mehrere – in dem oben genannten Sinne – nicht-exklusive Gymnasien einbezogen. Die Gymnasien unterscheiden sich hinsichtlich ihrer

Profile, der Trägerschaft (privat, konfessionell oder staatlich) und ihres Standorts (z. B. privilegierte vs. unterprivilegierte Stadtteile; Helsper et al., 2018, S. 104).
Anhand von Schulleiter:innen-Interviews, Gruppendiskussion mit Lehrkräften, teilnehmender Beobachtung bei Auswahlverfahren, der Analyse des Internetsauftritts der Schulen sowie Schüler:innen-Interviews werden „Orientierungen unterschiedlicher exklusiver und nicht-exklusiver Gymnasien an Wettbewerbs-, Konkurrenz- und Distinktionsprozessen" (Helsper et al., 2018, S. 75), die sich in den lokalen Konkurrenzverhältnissen und Profilierungsstrategien manifestieren, und darüber hinaus die idealen Schülerentwürfe sowie die entsprechenden Passungsverhältnisse, rekonstruiert.
Hinsichtlich der angenommenen hierarchischen Distinktion und Segregation im gymnasialen Feld arbeiten Helsper et al. (2018, S. 256ff.) deutliche Wettbewerbs- und Konkurrenzlinien zwischen den Gymnasien heraus, die sich im Falle der exklusiven sowie sozialräumlich privilegierten Gymnasien auf die Rekrutierung der besten und passendsten Schüler:innenklientel beziehen (Wettbewerb zweiter Ordnung) und im Falle der nicht-exklusiven Gymnasien auf die Rekrutierung einer ausreichenden Schüler:innenzahl, um die eigene Existenz zu sichern (Wettbewerb erster Ordnung). Distinktionsprozesse spiegeln sich auch in den verwendeten Semantiken wider, mittels derer sich Gymnasien selbst klassifizieren oder von anderen klassifiziert werden, und die einer Ranking-Logik folgen (von „Leistungsexzellenz" bis hin zum „Restgymnasium"), in der sich u. a. auch die Rekrutierungserfolge in Bezug auf die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft manifestieren. Auch hinsichtlich der institutionellen Idealentwürfe des Schülerhabitus zeigen sich Helsper et al. zufolge deutliche Differenzen zwischen den exklusiven und den nicht-exklusiven Gymnasien. Während an den exklusiven Gymnasien anspruchsvolle und differenzierte Idealentwürfe vorherrschen, die eher die ganze Person und spezifische Lebensführungsprinzipien adressieren, werden an den nicht-exklusiven Gymnasien „abgesenkte" Schülerideale formuliert, die sich auf die Erfüllung der Schülerrolle im Sinne eines „schulkonformen Strebens" beschränken (Helsper et al., 2018, S. 258). Dies ist nicht zuletzt ein Effekt der Rekrutierungsvorteile der exklusiven Gymnasien, insbesondere derer, die über eigene Auswahlverfahren verfügen und darüber in der Lage sind, einen Idealentwurf des Schülerhabitus zu formulieren, der dem eigenen Schulprofil am ehesten entspricht und die Schüler:innenschaft auch entsprechend auszuwählen. Den nicht-exklusiven Gymnasien stehen solche sekundären Selektionsmöglichkeiten nicht zur Verfügung, sodass sie letztlich mit einer habituell deutlich heterogeneren Schüler:innenschaft konfrontiert sind und ihre Idealentwürfe entsprechend herabsenken.
Zum anderen zeigen sich auch Unterschiede in der schulkulturellen Dominanz der Leistungsbezüge, also der Vorstellung „dass es in der Schule zentral darum geht, aus eigener Anstrengung und aufgrund individueller Investitionsbereitschaft in das schulische Spiel einen selbst zu verantwortenden Leistungsrang zu erreichen" (Helsper et al., 2018, S. 431). In allen Gymnasien ist die Leistungsorientierung zwar bedeutsam, doch wird sie an den nicht-exklusiven Gymnasien zum Teil deutlich relativiert.
Zwischen den exklusiven Gymnasien lassen sich vor allem Unterschiede in den impliziten Milieubezügen identifizieren, die weitgehend der spezifischen schulkulturellen Ausrichtung entsprechen: So verweist z. B. das christliche Gymnasium mit einem Schülerhabitus-Entwurf des „religiös-ethisch gezähmten Leistungs- und Erfolgsmenschen" auf wertbezogene, bürgerliche Milieus, während das private, internationale Gymnasium mit dem Entwurf des „unternehmerischen Leistungs- und Lernselbst" eher auf erfolgs- und statusorientierte Milieus verweist (Helsper et al., 2018, S. 431).

Hinsichtlich der Passungsverhältnisse zwischen den idealen institutionellen Schülerhabitus der Schulen und den individuellen Schülerhabitus rekonstruieren Helsper et al. (2018, S. 422ff.) sechs Passungsvarianten[98], die sich im Hinblick auf den Grad der schüler:innenseitigen Inkorporierung und Affirmation des institutionellen Schülerideals unterscheiden und auch darin, ob die Passung umfassend oder nur partiell gegeben ist, d. h. sich auf die Gesamtfigur des Schülerideals oder nur auf einzelne Aspekte bezieht. Dabei stellen sie u. a. fest, dass sie keine Varianten der maximalen Nicht-Passung oder antagonistischer Passung vorgefunden haben: „Selbst die am wenigsten passförmigen Typen unseres Samples stellen zumindest noch Formen minimaler Passung dar" (Helsper et al., 2018, S. 428). Dies führen sie zum einen auf das spezifische gymnasiale Segment und insbesondere die Auswahlverfahren an exklusiven Gymnasien zurück, zum anderen vermuten sie eine mögliche Untererfassung der Passungsvarianz, da insbesondere Schüler:innen, die weniger passförmig bzw. weniger schulaffin waren, nicht bereit waren, an der Studie teilzunehmen.
Gleichwohl zeigt sich, dass die idealen und harmonischen Passungen an exklusiven Gymnasien überwiegen, was nicht zuletzt an der verstärkten Rekrutierung von Schüler:innen mit schul- und bildungsaffinen individuellen Habitus der „Leistungsexzellenz und Leichtigkeit im Umgang mit der Schule" sowie des „Leistungs- und Perfektionsideals" liegt[99].
Insgesamt rekonstruieren Helsper et al. sieben Schülerhabitustypen im gymnasialen Feld: Am schul- und bildungsaffinen Pol befinden sich die „Schülerhabitus der Bildungsexzellenz" mit zwei Subtypen („Lässige und souveräne Leistungsexzellenz" und „Umfassendes Leistungs- und Perfektionsideal") sowie Schülerhabitus des „Status- und Leistungsstrebens" mit vier Subtypen („Angestrengtes Streben und Unterwerfung unter die Schule", „Hochangestrengtes Streben bei (bereichsspezifischem) leidvollem Scheitern", „Konform-affirmativer Schulbezug" und „Relativierte Leistungsorientierung in der Spannung von Schule und Freizeit"). Diese Schülerhabitus finden sich vornehmlich an den exklusiven Gymnasien. Der „Schülerhabitus der Spannung zwischen schulischer Notwendigkeit und Fremdheit", der sich näher am Pol des schul- und bildungsfernen Habitus befindet, findet sich vornehmlich an den nicht-exklusiven Gymnasien (Helsper et al., 2018, S. 459ff.).
An nicht-exklusiven Gymnasien ist die Streubreite der individuellen Schülerhabitus demzufolge größer und umfasst auch Schülerhabitus der „angestrengt strebenden, sehr schulbezogenen und -konformen Orientierungen" sowie „Haltungen, die deutliche Momente von Schulfremdheit aufweisen" (Helsper et al., 2018, S. 441).

> „Insgesamt ist damit festzuhalten, dass sich zwischen den exklusiven und den nicht-exklusiven Gymnasien unseres Samples deutliche Kontraste für die individuellen Schülerhabitus ergeben, was auf deutliche Unterschiede in der Schülerzusammensetzung verweist. Zwischen exklusiven und nicht-exklusiven Gymnasien zeigt sich damit eine deutliche Segregation. Innerhalb des exklusiven gymnasialen Feldes sind diese Segregationslinien nicht so deutlich ausgeprägt, aber doch sichtbar." (Helsper et al., 2018, S. 476)

Insgesamt sehen Helsper et al. angesichts des ausdifferenzierten gymnasialen Feldes die Notwendigkeit, „die Frage der Passungsverhältnisse einzelschulspezifisch und schulkulturell zu

98 Typus 1 der Passung „Über das Schülerideal hinaus", Typus 2 der „Repräsentation des Schülerideals", Typus 3 der partiellen „Verabsolutierung zentraler Aspekte des Schülerideals", Typus 4 der Passförmigkeit zu „zentralen Aspekten des Schülerideals", Typus 5 der „Kommunikativen Anerkennung des Schülerideals" und Typus 6 der „minimalen Passung" (Helsper et al., 2018, S. 422ff.)

99 Eine Sonderstellung nimmt hier ein exklusives Gymnasium in christlicher Trägerschaft ein, „weil es als Ausnahme derartige Schüler als Ausweis der sozialen und christlichen Integrationsfähigkeit der Schule aufnimmt, die dann die Position von inkludierten Fremden als Integrationsexempel einnehmen" (Helsper et al., 2018, S. 441f.).

erweitern: von *der* schulisch-gymnasialen Passung zu *unterschiedlichen* schulkulturellen Passungskonstellationen“ (Helsper et al., 2018, S. 478, Hervorh. im Original).
In einer Folgestudie gehen Helsper et al. (2020) der Frage nach, wie sich die Schülerhabitus und die Passungsverhältnisse im Laufe der weiteren Schullaufbahn bis kurz vor dem Abitur verändern. Datengrundlage dieser Studie bilden elf biographische Interviews mit den Schüler:innen in der 12. Klasse[100], also kurz vor dem Abitur, zu Schulerfahrungen der vergangenen Jahre und zu nachschulischen Plänen und Perspektiven (ebd., S. 120). Diese werden zunächst unabhängig von den Interviews in der 8. Klasse analysiert und erst im zweiten Schritt hinsichtlich möglicher Veränderungen der Schülerhabitus und der Passungsverhältnisse miteinander verglichen, um auf dieser Grundlage eine Typologie der Reproduktion bzw. Transformation der Schülerhabitus sowie der Entwicklung Passungsverhältnisse zu erarbeiten (Helsper et al., 2020, S. 264). Folgende Ergebnisse lassen sich festhalten:
Hinsichtlich der Frage nach Reproduktion oder Transformation der individuellen Schülerhabitus im Schulverlauf zeigt sich, dass sich in der 12. Klasse weder neue Schülerhabitustypen noch etwaige Wechsel von einem Habitustypen zum anderen rekonstruieren lassen, d. h. es zeigt sich eine „deutlich ausgeprägte Dominanz der Reproduktion“ (Helsper et al., 2020, S. 296). Am ehesten zeigen sich Transformationsansätze bei denjenigen Schülerhabitus, die nicht zu den besonders schul- und bildungsaffinen Habitus gehören (die vor allem an exklusiven Gymnasien dominieren) insoweit, als dass die Leistungsorientierung und -bereitschaft etwas abgesenkt werden und verstärkt eine reflexive Auseinandersetzung mit den abiturbezogenen Belastungen stattfindet (Helsper et al., 2020, S. 297).

> „Je spannungsreicher, inkonsistenter und im gymnasialen Feld schuldistanzierter der Schülerhabitus ausgeformt ist, umso eher entsteht – insbesondere auch angesichts der wachsenden Lern- und Leistungsansprüche in der gymnasialen Oberstufe und dem Abitur – ein Transformationsdruck, der zu moderaten Veränderungen im Schülerhabitus führt.“ (Helsper et al., 2020, S. 364)

Hinsichtlich der Entwicklung der Passungsverhältnisse identifizieren Helsper et al. vier Passungsverläufe: 1) Zunahme der Passung, 2) Reproduktion der Passung, 3) Passungsreduktion und 4) Selbstexklusion durch Entwicklung von Passungsproblemen (Helsper et al., 2020, S. 316). Auch hier dominieren die reproduktiven Entwicklungslinien, wobei sich eine leichte Passungsreduktion eher an den exklusiven Gymnasien finden lässt (kritische Distanzierung von elitärem und exklusivem Anspruch), und eine leichte Passungszunahme an den nicht-exklusiven Gymnasien (Helsper et al., 2020, S. 327f.). Hier zeigt sich unter anderem, dass der zum ersten Erhebungszeitpunkt in der 8. Klasse identifizierte Passungstyp der „minimalen Passung“ in der 12. Klasse nicht mehr identifiziert werden konnte, da die Schüler:innen dieses Typs sich entweder selbst exkludieren, weil sie den gestiegenen Leistungsanforderungen nicht mehr entsprechen können, oder eine Annäherung an das Schülerideal vollzogen wird in Richtung seiner „kommunikativen Anerkennung“, sodass sich insgesamt eine stärkere Harmonisierung der Passungskonstellation an den nicht-exklusiven Gymnasien zeigt (Helsper et al., 2020, S. 371f.). Auch an den exklusiven Gymnasien zeigen sich Selbstexklusionsprozesse, wenn Schüler:innen, „die das institutionelle Schülerideal übertreffen oder Leistungs- und Optimierungsanforderungen verabsolutieren, auf institutionelle Grenzen ihrer Schulen [stoßen), sodass sie – obwohl sehr passförmig – nach noch passförmigeren Schulen auf dem Quasimarkt exklusiver Bildungsinstitutionen Ausschau halten“ (Helsper et al., 2020, S. 381f.).

100 Zwar wurden auch in der 10. Klassen und ein bis eineinhalb Jahre nach dem Abitur Interviews geführt, doch wurden diese aus forschungspragmatischen Gründen nicht systematisch ausgewertet (Helsper et al., 2020, S. 120).

Insgesamt zeigt sich hier also im Verlauf der Schulzeit bzw. der Adoleszenz eine deutliche Reproduktionstendenz an den exklusiven Gymnasien, eine zunehmende Stärkung der Kohärenz und eine Verringerung der Passungsvarianz in der Schüler:innenschaft der nicht-exklusiven Gymnasien.

Helsper et al. (2020) werfen in diesem Zusammenhang die Frage auf, wie sich die habituelle Reproduktionsdominanz an den exklusiven Gymnasien vor dem Hintergrund der Annahme einer „Adoleszenzkrise“ erklären lässt (ebd., S. 383). Hier vermuten sie einerseits das Ausbleiben von Krisenauslösern, die transformatorische Potentiale entfalten (z. B. Inkonsistenzen und Ambivalenzen im familiär erworbenen Habitus oder im Schülerhabitus, Veränderungen im schulischen oder familiären bzw. sozialen Kontext, traumatische oder irritierende biographische Erfahrungen etc.) und zum anderen, dass der Habitus der Schüler:innen an exklusiven Gymnasien in einer „harmonischen Beziehung zum primären familiären Herkunftshabitus situiert ist“ (Helsper et al., 2020, S. 388), was eine Transformation des familiären, primären Habitus obsolet macht.

> „Dieses harmonische Verhältnis des primären familiären Herkunftshabitus, des institutionellen Schülerhabitus und des sich entwickelnden biographischen individuellen Habitus der Jugendlichen trägt also dazu bei, dass sich keine manifesten Adoleszenzkrisen entwickeln. Und es führt auch dazu, dass sich die „Widersprüche des Erbes“ (Bourdieu 1997), also die jeweilige Form, mit der die Schüler*innen an das soziale und kulturelle familiäre Erbe anknüpfen oder es ablehnen, für die Schüler*innen der exklusiven Gymnasien vor allem die Gestalt der Anknüpfung annimmt.“ (Helsper et al., 2020, S. 389)

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Analysen von Helsper et al. (2018, 2020) vor allem im Hinblick auf das nicht-exklusive gymnasiale Segment aufschlussreich sind, da sie Hinweise darauf geben, dass die Schüler:innenkomposition dort hinsichtlich ihrer Habitus- und Milieubezüge deutlich heterogener ist und somit sich auch die Passungsverhältnisse weniger harmonisch darstellen dürften als an den exklusiven, sozial und leistungsmäßig stark selektierten Gymnasien.

5 Die gymnasiale Oberstufe aus der Perspektive der Theorie der symbolischen Gewalt – Zwischenbilanz, zentrale Annahmen und Fragestellungen

Auf der Grundlage der dargestellten Entwicklung der gymnasialen Oberstufe und der referierten empirischen Befunde werden in diesem Kapitel zunächst die von Bourdieu und Passeron in ihrem Werk „Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt" (1973) formulierten Annahmen hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit einer vorläufigen Prüfung unterzogen. Mit Blick auf die gymnasiale Oberstufe als Gegenstand dieser Arbeit werden nachfolgend zwei Fragen beleuchtet:

1. Welche Entwicklungen und Befunde sind mit dem Theoriegerüst kompatibel?
2. Welche Entwicklungen und Befunde zeigen die Grenzen des Theoriegerüstes auf?

Anschließend werden auf dieser Grundlage die zentralen Annahmen und Fragegestellungen der Arbeit dargelegt.

1. Welche Entwicklungen und Befunde sind mit dem Theoriegerüst kompatibel?

These 1.1 Die zunehmende Diversifizierung der gymnasialen Oberstufe stellt eine spezifische, strukturelle Form der kulturellen Willkür dar und geht mit latenten sozialen Abdrängungs- und Selektionsmechanismen einher.

Auf *struktureller Ebene* lässt sich eine zunehmende Diversifizierung der institutionellen Varianten der gymnasialen Oberstufe nachzeichnen, die sich durch unterschiedliche pädagogische Traditionen, inhaltlich-fachliche Profile und Programmatiken auszeichnet.
Die strukturelle Diversifizierung korrespondiert mit einer unterschiedlichen Zusammensetzung der rekrutierten Schüler:innenschaften, gemessen an ihrer soziokulturellen und schulischen Herkunft, ihren Voraussetzungen und ihren Bildungsaspirationen (vgl. Kapitel 4.1), sowie mit den erzielten Bildungsergebnissen (vgl. Kapitel 4.2). Dies lässt sich im Sinne der Abdrängungs- und Selektionsmechanismen, wie sie Bourdieu und Passeron (1971) sowie Bourdieu und Champagne (1998) für das französische Bildungswesen aufgezeigt haben, interpretieren.
Die in Kapitel 3.1.3 beschriebenen länderspezifisch unterschiedlichen administrativen Vorgaben und Regelungen lassen sich im Sinne der Theorie der symbolischen Gewalt als eine weitere Form der kulturellen Willkür interpretieren: Welche Oberstufen-Varianten überhaupt zur Wahl stehen und welche Leistungen jeweils für das Abitur erbracht werden müssen, hängt von dem Bundesland ab, in dem man lebt. Denn trotz einer gemeinsamen Oberstufenvereinbarung werden den Bundesländern in Bezug auf die zu erbringenden Leistungen, Fächerauswahl und Prüfungsregularien Freiheiten gewährt, die zu unterschiedlichen Bildungsangeboten sowie zu höchst unterschiedlichen Ausgestaltungen der gymnasialen Oberstufe führen.

These 1.2: Die Meritokratie-ideologische Fokussierung auf Fachleistungen, die den bildungspolitischen wie auch den Forschungsdiskurs zur gymnasialen Oberstufe dominiert, repräsentiert und reproduziert die kulturelle Willkür auf der Ebene der Inhalte.

Auf der *Inhaltsebene* der pädagogischen Arbeit in der gymnasialen Oberstufe lässt sich mit Blick auf die Entwicklung in Richtung Re-Kanonisierung und Standardisierung eine starke Fokussierung auf einige wenige ausgewählte Fächer feststellen, die sowohl den bildungspolitischen als

auch den Forschungsdiskurs dominieren. So beleuchten die in Kapitel 4.2 referierten empirischen Studien jüngerer Zeit größtenteils nur die englischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Fachleistungen der Schüler:innen und reproduzieren damit den selektiven Blick auf die schulische Bildungsarbeit[101]. Begründet wird dieser Fokus mit der besonderen Bedeutung dieser Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit, ohne dass es hierfür eine empirische Evidenz gäbe. Diese bildungspolitisch motivierte Fokussierung auf die Sicherung der Studierfähigkeit geht einher mit einer Vernachlässigung von anderen Aspekten, die im weiteren Sinne ebenfalls zu der Inhaltsebene der pädagogischen Arbeit in der Oberstufe zählen und deklarierte Ziele der Oberstufe sind. So werden z. B. überfachliche Kompetenzen und Aspekte der Persönlichkeitsbildung oder Berufsorientierung vergleichsweise selten untersucht und haben zumeist nicht den gleichen Stellenwert im bildungspolitischen und Forschungsdiskurs.
Denn nach wie vor wird die gymnasiale Oberstufe (und das Abitur) nur mit der Vorbereitung auf ein anschließendes wissenschaftliches Studium assoziiert, dabei ist die Realität längst eine andere: Für viele Ausbildungsberufe ist das (Fach-)Abitur inzwischen ebenfalls Voraussetzung, d. h. es absolvieren auch Schüler:innen die Oberstufe, die gar nicht die Absicht haben zu studieren. Dies spiegelt sich auch in den Befunden zur Studierneigung von angehenden Abiturient:innen (vgl. Kapitel 4.1.4) wider. Demzufolge ist davon auszugehen, dass das Ziel der „Studierfähigkeit" nicht für alle gleichermaßen anschlussfähig ist. Gerade dieses Ziel mit den dort formulierten Kompetenzen und Erwartungen ist aus der Perspektive der symbolischen Gewalt hochgradig kritikwürdig wie auch Untersuchungen, die sie – insbesondere in der fachlichen Einengung – in den Fokus stellen, da sie die normativen symbolischen Setzungen für die gymnasiale Bildung reproduzieren. Mit dem Fokus auf (rein fachliche) Studierfähigkeit werden außerdem nicht nur anders gelagerte Fähigkeiten und Kompetenzen, sondern auch die differenten bildungs- bzw. berufsbezogenen Bedürfnisse und Aspirationen der Schüler:innen invisibilisiert und damit abgewertet.

> **These 1.3.** In der (forschungspraktischen) Konstruktion der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe als „Normalfall" spiegelt sich eine horizontale Hierarchisierung der zur Hochschulreife führenden Bildungsoptionen der Sekundarstufe II wider.

Die bildungspolitischen Vorgaben hinsichtlich der Vergleichbarkeit von Abiturabschlüssen orientieren sich am „Normalfall" der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufen. Diese Orientierung spiegelt sich auch in den vorliegenden Studien zur gymnasialen Oberstufe wider: Hier werden die verschiedenen Typen der gymnasialen Oberstufe zumeist im Hinblick auf die Zusammensetzung der Schüler:innen und die erzielten Ergebnisse miteinander verglichen, wobei die allgemeinbildenden Oberstufen der Gymnasien primär als Kontrastfolie dienen.
Implizit werden hier Homogenitätsmythen weiter transportiert, obwohl angesichts der starken Expansion gymnasialer Bildung nicht nur von einer größeren Heterogenität im Hinblick auf die soziale Zusammensetzung an Gymnasien auszugehen ist (vgl. Kapitel 3.1.1), sondern aufgrund der stärkeren Wettbewerbssituation auch von einer größeren Diversität der Schulprofile, sodass

101 In diesem Zusammenhang fällt eine Besonderheit auf: Die für die Studierfähigkeit ebenfalls als besonders wichtig definierten (mutter-)sprachlichen bzw. Deutsch-Kompetenzen werden – im Gegensatz zu Studien wie PISA und IGLU, dort im Sinne von Lesekompetenz – in keiner einzigen Studie zur gymnasialen Oberstufe untersucht (mit Ausnahme der LAU- und KESS-Studien, die diese Kompetenzen allerdings nur zu Beginn der Oberstufe untersucht haben). Dies ist umso verwunderlicher angesichts der zentralen Bedeutung des sprachlichen Kapitals für die kulturelle Passung zum schulischen Feld und damit für die Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten, wie es Bourdieu und Passeron (1971, 1973) herausgearbeitet haben.

es innerhalb dieses Oberstufentyps – ähnlich wie bei Gesamtschulen – inzwischen eine große Varianz geben dürfte, die jedoch selten Gegenstand von Untersuchungen ist.
Durch die permanenten Vergleiche der nicht-gymnasialen oder „spezialisierten" (z. B. beruflichen) Oberstufen mit den allgemeinbildenden Oberstufen der Gymnasien erscheinen nur erstere (bzgl. der Schüler:innen-Klientel sowie ihrer Leistungen, Herkünfte, Interessen und Kompetenzen) wie ein erklärungsbedürftiges Phänomen, wodurch die Vorstellung von allgemeinbildenden Oberstufen als Normalfall weiter perpetuiert wird. Mehr noch: Durch die wiederholten Nachweise der geringeren Leistungsfähigkeit (gemessen an Fachleistungen) bestimmter beruflicher, Gesamt- oder Profiloberstufen wird eine Defizitperspektive auf diese eingenommen und zementiert.
Dabei manifestieren sich hier letztlich milieuspezifische und interessensgeleitete (Selbst-)Selektions- und Sozialisationseffekte, die bereits vor Eintritt in die Oberstufe greifen und die Wahl des Oberstufentyps – sofern eine Wahl möglich oder erforderlich ist – präformieren. Gleichzeitig werden diese, allein schon qua fachlicher Profilierung gegebenen, verschiedenen schulischen Opportunitätsstrukturen (z. B. die beruflichen oder Profiloberstufen) den gleichen bildungspolitischen und administrativen Vorgaben unterworfen, so dass die Vergleichsuntersuchungen letztendlich nur den Nachweis für eine *sich selbst erfüllende Prophezeiung* erbringen.

2. **Welche Entwicklungen und Befunde zeigen die Grenzen des Theoriegerüstes auf?**

These 2.1. Die These der symbolischen Gewalt wird pauschal für das gesamte Bildungssystem postuliert, differenzielle Schulumwelten und Unterschiede auf der Ebene der Einzelschule bleiben ausgeblendet.

Wenn aufgrund der vorangegangenen (Selbst-) Selektionseffekte eher von einer größeren Homogenität der Schüler:innenschaft (hinsichtlich sozialer Komposition, Interessensorientierungen und beruflicher oder bildungsbezogener Aspirationen) und in der Folge auch von einer entsprechend größeren Homogenität der Lernumwelten an „spezialisierten" Oberstufen auszugehen ist als an allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufen, dürfte dies auch Folgen für die vermittelten Inhalte und die dortigen Unterrichtsprozesse haben (vgl. dazu auch Nagy, Köller & Leucht, 2016, S. 270). So weisen z. B. vorliegende Befunde aus der TOSCA-Studie zu wissenschaftsnahen Lern- und Arbeitsformen und epistemologischen Überzeugungen auf die Bedeutung der Einzelschule hin (vgl. Kapitel 3.2.2), das heißt, dass z. B. wissenschaftspropädeutisches Arbeiten nicht in jeder Schule die gleiche Relevanz hat oder nicht im gleichen Maße stattfindet. Hier könnten die Kompositionsmerkmale sowie das Profil der Schule einen Einfluss haben, wenn z. B. in beruflichen Gymnasien die Studienaspirationen der Schüler:innen geringer ausgeprägt sind und/oder die Unterrichtsinhalte an die beruflichen Orientierungen und Interessen der Schüler:innen adaptiert werden, wie es auch Baumert, Stanat und Watermann (2006b) für verschiedene Schulformen annehmen. Aber auch an nicht-beruflichen gymnasialen Oberstufen können die Aspirationen der Schüler:innen einzelschulspezifisch stark variieren, je nachdem welche Schüler:innen-Klientel dort rekrutiert wird (vgl. Kapitel 4).
Da die Theorie der symbolischen Gewalt auf der Ebene des gesamten Bildungssystems argumentiert, wäre danach zu fragen, inwieweit sich die zentrale Annahme der doppelten Willkür auch auf differenzielle Schul- bzw. Lernumwelten bzw. auf die Ebene der Einzelschule übertragen ließe.

These 2.2. Die Annahme der zweiten Ebene der kulturellen Willkür, der *Art und Weise der Durchsetzung,* bedarf einer Konkretisierung und ist für die Oberstufe bisher nicht hinreichend erforscht.

Bourdieu und Passeron (1971, 1973) stellen das pädagogische Handeln ins Zentrum ihrer Theorie der symbolischen Gewalt, indem sie die im Unterrichtsgeschehen vorherrschenden verborgenen Mechanismen der „Reproduktion gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse" offen legen: In der „Illusion der Chancengleichheit" (1971) arbeiten sie heraus, wie im Rahmen der pädagogischen Kommunikation durch die Verwendung von Sprache, das Verhältnis zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen und die bildungsbürgerliche Vorstellung (Mystifizierung) von Bildung, die ausschließlich von individueller Begabung und Leistung abhängt, Bildungsungleichheiten reproduziert werden. Ohne sie explizit als solche zu benennen, fordern sie in ihrem „Plädoyer für eine rationale Didaktik" eine Analyse der *Prozess*ebene der schulischen Lehr- und Lernbedingungen und -praktiken (vgl. Kapitel 2.2.2).

Die von Bourdieu und Passeron beschriebenen verborgenen Mechanismen geben bereits einige Hinweise auf die zu analysierenden Dimensionen und Aspekte der pädagogischen Praktiken, ein systematisches Instrumentarium legen sie jedoch nicht vor.

In Bezug auf die Analyse der Prozessebene der pädagogischen Arbeit in der Oberstufe ist ein besonderes Desiderat zu konstatieren: Während in der PISA-Studie wenigstens noch Aspekte der didaktischen und fachlich-inhaltlichen Gestaltung des Unterrichtes, der Unterrichtqualität und des Schulklimas berücksichtigt werden (z. B. Hertel et al., 2010), die man als Dimensionen der Prozessebene schulischer Arbeit begreifen kann, spielen diese Aspekte bei den (bundesdeutschen) Studien zur Oberstufe offenbar keine Rolle.

> **These 2.3.** Die These der kulturellen Passung in der Theorie der symbolischen Gewalt beruht auf einem stark vereinfachten Klassenschema und berücksichtigt außerdem nicht die ausdifferenzierte und zunehmend wettbewerbsorientierte Schul- bzw. Oberstufenlandschaft, die zu unterschiedlichen Schule-Milieu-Bindungen führt.

Bourdieu und Passeron gehen von einer „Mittelschicht"-Orientierung der Schule aus, die dazu führt, dass Angehörige von sozialen Gruppen mit geringen kulturellen und ökonomischen Ressourcen nach und nach (aufgrund von Fremd- und Selbstselektion) aus dem Schulsystem ausscheiden, sodass in höheren Bildungsstufen und -gängen nur noch die vertreten sind, die von Anfang an über die passenden Voraussetzungen verfügt haben oder höhere Anpassungsleistungen vollbracht haben. Da letzteres deutlich seltener der Fall ist, rekrutiert sich ihnen zufolge die Bildungsklientel des höheren Schulwesens größtenteils aus Kindern der kapitalstarken Klassen, insbesondere in Bezug auf das kulturelle Kapital (Stichwort: Bildungsnähe).

Angesichts der starken Expansion gymnasialer Bildung und der damit gestiegenen Bildungsbeteiligung in der Oberstufe und der Diversifizierung der Bildungsoptionen, die zur Hochschulreife führen (vgl. Kapitel 3.1), ist für die gymnasiale Oberstufe inzwischen einerseits von einer größeren Heterogenität in Bezug auf die soziokulturelle Zusammensetzung der Schüler:innenschaft auszugehen. Andererseits ist angesichts der referierten Forschungsbefunde zur Eingangsselektivität an den verschiedenen Oberstufentypen (vgl. Kapitel 4.1) von spezifischen, differenziellen Schule-Milieu-Bindungen auszugehen, sodass die Frage der kulturellen Passung qua sozialer Herkunft deutlich differenzierter zu betrachten ist als die bisherige Logik: „bildungsfern" = Nicht-Passung = Benachteiligung.

Diese Annahme wird auch von der Schulkulturforschung um Werner Helsper (Helsper et al., 2001) vertreten, wie bereits in Kapitel 2 (vgl. 2.4.2) ausführlich erläutert wurde. Im Vordergrund steht hier die Analyse der Passungsverhältnisse zwischen dem Habitus der Schüler:innen und der Schulkultur als symbolischer Ordnung der Schule, wobei die Passungsfrage deutlich

ausdifferenziert wird, indem auf der Ebene der Einzelschule spezifische Varianten von Schule-Milieu-Bindungen herausgearbeitet wurden (vgl. Kap. 4.3.2).
Dieser Perspektive folgend, wird auch in dieser Arbeit nicht von einer homogenen ungleichheits(re)produzierenden Oberstufenlandschaft ausgegangen, sondern von differenziellen (institutionellen) Ausprägungen von Passungskonstellationen. Denn nicht nur die Lernmöglichkeiten im Sinne von objektivierbaren Leistungs- und Lernergebnissen werden durch Schule präformiert, Schule ist auch ein Ermöglichungsraum für *„Handlungsbefähigungen und Praktiken der Lebensführung“* (Grundmann et al., 2004a, S. 43), die ihrerseits milieuspezifisch variieren und im schulischen Kontext mit differenten Anerkennungsverhältnissen amalgamieren. Anerkennungsverhältnisse manifestieren sich zum einen auf der Ebene der Bewertungen schulischer Leistungen und zum anderen auf der Ebene der Interaktions- und Kommunikationsprozesse, Erwartungen, Handlungen und Praktiken im pädagogischen Geschehen. Letztere bieten den Schüler:innen je nach Passungsvoraussetzungen unterschiedliche Entfaltungsmöglichkeiten und letztlich Bildungschancen (vgl. Kapitel 2.4.2 und 2.4.3). Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass Schulen je nach Institutionen-Milieu-Bindungen unterschiedliche Ermöglichungsräume für unterschiedliche Schüler:innenklientel bereitstellen und somit kein einheitlicher sekundärer Habitus eingeprägt wird. In Bezug auf die Ergebnisse der schulischen Arbeit scheint es damit zielführender, von einer feldspezifischen bzw. einzelschulspezifischen Handlungsbefähigung auszugehen, womit dann z. B. unterschiedliche überfachliche Kompetenzen und persönlichkeitsbezogene Aspekte als Ausdrücke von spezifischen Institutionen-Milieu-Komplexen konzipiert werden können.
Der Bezug auf die Schulkulturtheorie ermöglicht hier im Vergleich zu den vorliegenden Studien zur gymnasialen Oberstufe einen Perspektivwechsel, indem nicht die individuellen Bildungsergebnisse in Form von Fachleistungen in ausgewählten Fächern betrachtet werden, womit nur ein Ausschnitt der Inhaltsebene der kulturellen Willkür reproduziert würde, sondern die schulkulturellen Passungsverhältnisse, die sich im subjektiven Erleben und in den subjektiven Bewertungen der pädagogischen Praktiken und ihrer Ergebnisse niederschlagen.
Durch eine Analyse von Passungskonstellationen auf der Basis der Urteile und Einschätzungen der Schüler:innen über ihre Schule und die dort stattfindende pädagogische Arbeit kann eine weitere Forschungslücke bzw. eine stark vernachlässigte Perspektive der jüngeren quantitativen ungleichheitsbezogenen Schulforschung bearbeitet werden: die der Schüler:innen. Gerade am Ende der Oberstufe ließe sich davon ausgehen, dass die Urteile junger Erwachsener, die seit 13 Jahren im Bildungssystem sind, ein Ausdruck ihrer Auseinandersetzung mit dem schulischen Handlungsfeld und den dort repräsentierten gesellschaftlichen Anforderungen (z. B. Leistungsprinzip) und Anerkennungsordnungen sind (Helsper, Kramer & Thiersch, 2014). Andererseits verweisen Bourdieu und Passeron (1971, 1973) darauf, dass gerade Schüler:innen aus benachteiligten Milieus die fehlende Vermittlung von Grundkenntnissen und die willkürliche Auswahl von Themen nicht reflektieren können, sondern das meritokratische Prinzip umso stärker verinnerlicht haben, sodass sie die mangelnde Vermittlung oder Berücksichtigung bestimmter Inhalte und Kompetenzen nicht als einen Akt kultureller Willkür sehen, sondern als Mangel eigener Begabung.
Insofern könnte man aus der Perspektive Bourdieus vortrefflich darüber streiten, ob die Urteile der Schüler:innen über die Schule ein Abbild der ungleichheits(re)produzierenden pädagogischen Arbeit und Mechanismen und damit selbst Erscheinungsformen von Bildungsungleichheit sind, oder ob sie nicht eher eine Ausdrucksform ihres milieuspezifischen Habitus, ihrer milieuspezifischen „Brille“ sind, mit der das schulische Feld wahrgenommen wird (Habi-

tus = strukturierende Struktur). Hier ist Bourdieus Annahme der Relationalität von Habitus und Feld in Anschlag zu bringen: Das schulische Feld und der milieuspezifische Habitus interagieren miteinander. Das Feld ist kein starres und homogenes Gebilde, sondern ist mit Akteur:innen besetzt, die ihrerseits Milieubezüge mitbringen und auf andere re-agieren, sich zu ihnen verhalten, indem sie die Regeln des Feldes (Vorgaben, Strukturen, Inhalte) transformieren und rekontextualisieren. Dieser Zusammenhang spiegelt sich auch in dem schulkulturtheoretischen Begriff des Institutionen-Milieu-Komplexes wider. Die Wahrnehmung und die Urteile der Schüler:innen sind das Ergebnis dieses Prozesses, und zwar aus ihrer Perspektive als Adressat:innen der pädagogischen Arbeit. Emmerich und Hormel (2017, S. 113f.) folgend, hieße das, dass die Schüler:innen dann als „ins Feld verstrickte" Beobachter:innen der operativen Ebene des Bildungssystems auf der Ebene der Einzelschule fungieren, und zwar entlang der von Helsper et al. (2001) vorgeschlagenen vier Dimensionen der Schulkultur (Inhalte, Leistung, Partizipation und pädagogische Orientierungen). Damit verbunden ist der Versuch, die inhaltliche Dimensionierung der Schulkultur im Hinblick auf ihren Erklärungsgehalt zu untersuchen (vgl. Kapitel 2.4.2).
Die zentrale Annahme der Arbeit lautet, dass die Theorie der symbolischen Gewalt als analytische Folie am Gegenstand der gymnasialen Oberstufe einzelschulspezifisch ausbuchstabiert und um die schulkulturtheoretische Perspektive erweitert werden muss, um der Pluralität von Schule und Milieu und ihrer einzelschulspezifischen Verwobenheit Rechnung zu tragen.
Diese Annahme zugrunde legend, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, den theoretischen Entwurf von Schulkulturen als Institutionen-Milieu-Komplexe anhand *quantitativer* Daten zu explorieren. Hierfür stehen Daten aus einer Fragebogenstudie mit Abiturient:innen mehrerer gymnasialer Oberstufen zur Verfügung, sodass für die explorative Untersuchung vornehmlich auf die schüler:innenseitige *Wahrnehmung* der Schulkulturdimensionen bzw. der schulkulturellen Merkmalen rekurriert wird.
Demzufolge ergeben sich für die vorliegende Arbeit folgende Fragestellungen:

3. Lassen sich an gymnasialen Oberstufen verschiedene Institutionen-Milieu-Komplexe entlang soziokultureller (und individueller) Merkmale der Schüler:innenschaft identifizieren?
4. Zeigen sich zwischen den verschiedenen gymnasialen Oberstufen unterschiedliche schüler:innenseitige Wahrnehmungen der Schulkulturdimensionen?
5. Wie korrespondiert die Wahrnehmung der Schulkulturdimensionen mit den Kompositionsmerkmalen der Schüler:innenschaft auf der Ebene der Einzelschule?

Im folgenden Kapitel werden das der Arbeit zugrunde liegende Forschungsprojekt und das methodische Vorgehen eingehend vorgestellt.

6 Anlage der Untersuchung und methodisches Vorgehen

> „Das eigentliche Ziel der Forschung ist ja, *transhistorische* Invarianten und Relationenbündel zwischen relativ stabilen und dauerhaften Strukturen aufzudecken. Ob die Daten fünf oder fünfzehn Jahre alt sind, ist aus dieser Sicht nicht so wichtig." (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 108, Hervorh. im Original)

Die dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten wurden im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes „*Krise und Kontinuität in Bildungsgängen: der Übergang Schule – Hochschule*" erhoben, das von 2004 bis 2012 an der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld durchgeführt wurde (Asdonk & Bornkessel, 2011).
Das Oberstufen-Kolleg in Bielefeld ist seit 1974 Versuchsschule der Sekundarstufe II des Landes Nordrhein-Westfalen. In Zusammenarbeit mit der Wissenschaftlichen Einrichtung, die der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld angehört, werden entsprechend des Versuchsauftrages neue Lernziele, Unterrichtsinhalte und Lehr-, Lern- und Leistungsbewertungsverfahren und -konzepte für die gymnasiale Oberstufe entwickelt, erprobt und evaluiert (ausführlich zum Forschungs- und Entwicklungskonzept am Oberstufen-Kolleg: Jung-Paarmann, 2014a, 2014b; Hahn, Heinrich & Klewin, 2014). Realisiert wird die gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Rahmen eines jeweils auf zwei Jahre angelegten Forschungs- und Entwicklungsplans, dessen Teil auch das oben genannte Forschungsprojekt war.
Im Folgenden wird das Projekt in Bezug auf die Forschungsfragen, das Studiendesign, Organisation und Durchführung sowie die der Arbeit zugrunde liegende Datenbasis vorgestellt (Kap. 6.1). In Kapitel 6.2. werden die Methoden der Datenanalyse dargelegt sowie er Umgang mit fehlenden Werten erläutert. Schließlich wird in Kapitel 6.3 die Operationalisierung der theoretischen Konstrukte vorgestellt.

6.1 Projektkontext, Studiendesign und Datenbasis

Im Fokus des Projektes „*Krise und Kontinuität in Bildungsgängen: der Übergang Schule – Hochschule*" (im Folgenden „Übergänge"-Projekt) standen die Gelingensbedingungen für den Übergang Schule-Hochschule. Ausgangspunkt und Anlass für die Untersuchung waren die bildungspolitischen Maßnahmen zur Reformierung der gymnasialen Oberstufe (vgl. Kap. 3.1) und zur Neustrukturierung des Hochschulstudiums (Stichwort: Bologna-Prozess) sowie die damit einhergehende Feststellung, „dass sich Schule und Hochschule auch nach den durchgreifenden Reformen der letzten Jahre noch immer als einander fremde Lern- und Lehrwelten mit je eigenen Rationalitäten und institutionellen Praktiken gegenüberstehen" (Bornkessel et al., 2011, S. 20).

6.1.1 Ziele und Fragestellungen des „Übergänge"-Projektes

Ziel des Projektes war es, das Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren und Ressourcen im Hinblick auf Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse junger Erwachsener am Übergang von Schule zur Hochschule zu untersuchen (Asdonk & Bornkessel, 2011; Asdonk et al., 2012). Dabei wurden bei der Projektkonzeption erziehungswissenschaftliche, soziologische sowie entwicklungs- und lernpsychologische Theorieansätze berücksichtigt und u. a. folgende Fragestellungen formuliert (Bornkessel et al., 2011, S. 21):

- Wie gestalten und verändern sich Lernprozesse aus der Sicht von Schüler:innen in der Sekundarstufe II bzw. aus Sicht von Studierenden in der Studieneingangsphase?

- Welche Bedeutung für den Übergang besitzen sozioökonomische, kulturelle und soziale Möglichkeitsräume, Opportunitätsstrukturen und Rahmenbedingungen der befragten Schüler:innen bzw. ihrer Familien?
- Welchen Einfluss üben schulinstitutionelle Lernbedingungen (z. B. Partizipation, Schüler:innen-Lehrer:innen Verhältnis, Schüler:innen-Schüler:innen-Verhältnis, soziale Einbindung) und Lernstrukturen (Schulform, Zusammensetzung der Schüler:innenschaft), sowie individuell-persönliche bzw. psychologische Ressourcen und Merkmale (z. B. Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit) auf den Übergang Schule – Hochschule aus? Bestehen schulformspezifische Effekte und existieren Persönlichkeitsmerkmale bzw. Einstellungen, die den Übergang an die Hochschulen oder in eine Ausbildung erleichtern bzw. fördern?
- Inwieweit trägt der Besuch der Oberstufe aus der Perspektive der Schüler:innen bzw. Studierenden dazu bei, studierfähig zu werden, d. h. die Kompetenzen zu erwerben, die für einen erfolgreichen Einstieg in ein Studium erforderlich sind?

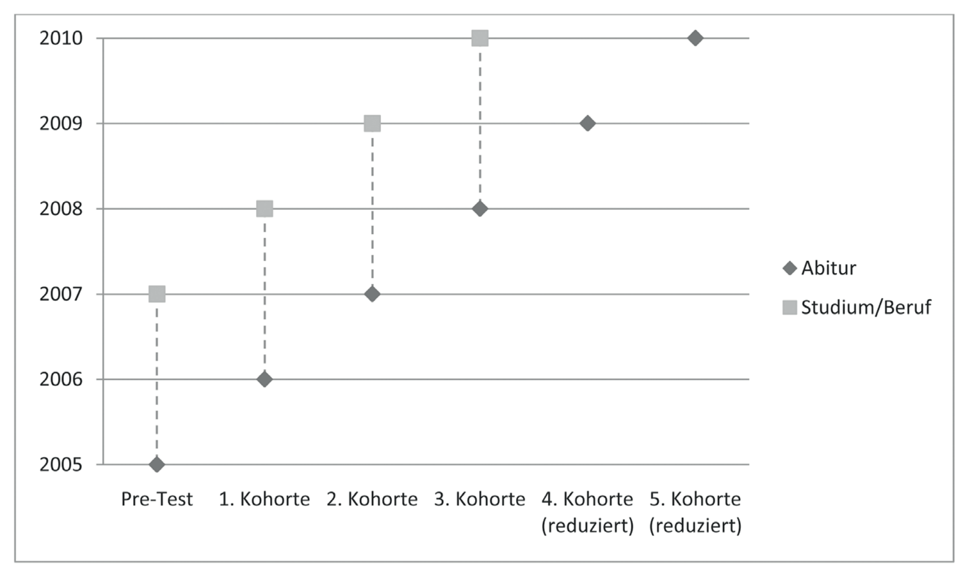
Weitere Fragestellungen bezogen sich auf Bildungsintentionen bzw. -entscheidungen, die Wahrnehmung von Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten sowie auf den Einfluss des Oberstufentypus und bildungspolitischer Maßnahmen (Einführung des Zentralabiturs, Umstellung auf Bachelor-Master-Studiengänge; Asdonk & Bornkessel, 2011).
Um diese Fragestellungen angemessen bearbeiten zu können, war ein entsprechendes Studiendesign erforderlich. Hierbei hat sich das Projekt konzeptionell in erster Linie an der PISA-Studie (Baumert et al., 2001; Baumert et al., 2002; Baumert et al., 2003) und der TOSCA-Studie (Köller et al., 2004a) orientiert.
Die zentralen Projektergebnisse wurden im Rahmen mehrerer Publikationen und Qualifikationsarbeiten veröffentlicht. Schwerpunktmäßig wurden hier Fragen der sozialen Disparitäten im Hinblick auf Schulleistung und Bildungsintention am Ende der Oberstufe (Asdonk, Bornkessel & Glässing, 2009; Bornkessel & Kuhnen, 2011; Bornkessel, Kuhnen & Klewin, 2013; Bornkessel, 2015; bezogen auf die Studienfachwahl: Lojewski, 2011), zum Einfluss von institutionellen Faktoren wie Schul- bzw. Sozialklima auf Studienzuversicht (Bornkessel, Holzer & Kuhnen, 2011), persönlichkeitsbezogene Aspekte (Pütz, Kuhnen & Lojewski, 2011) sowie fachliche und wissenschaftsnahe Kompetenzen und Schulleistung (z. B. Asdonk & Sterzik, 2011; Kuhnen, 2013) in den Blick genommen. Dabei wurde zumeist eine vergleichende Perspektive eingenommen, indem zwischen Gymnasien, Gesamtschulen und dem Oberstufen-Kolleg differenziert wurde.
Hervorzuheben ist die in der Forschungslandschaft eher selten anzutreffende Berücksichtigung von institutionellen Bedingungen und Prozessmerkmalen des schulischen Lernens in der gymnasialen Oberstufe, die für das Verständnis von Oberstufen(-typen) als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus hochgradig relevant sind (Bornkessel, Holzer & Kuhnen, 2011; Kuhnen, 2013). Mit Blick auf die hier verfolgten Fragestellungen ist dabei jedoch einzuwenden, dass dies zumeist unter der Annahme von gerichteten Wirkungszusammenhängen geschah, wobei die Schulklimafaktoren mal abhängige und mal unabhängige Variablen darstellten. Zudem beschränkte sich die Analyseebene auf die drei Oberstufentypen. Eine analytisch-deskriptive Analyse von differenziellen Schulumwelten auf der Ebene der Einzelschule ist hier bislang nicht vorgenommen worden[102].

6.1.2 Studiendesign und Erhebungsinstrumente

Bei dem im Rahmen des Forschungsprojektes realisierten Studiendesign handelt es sich um ein kombiniertes Trend- und Längsschnittdesign. Die Konzeption sah vor, dass im schulischen

102 Ansatzweise geschieht dies in der Diplomarbeit von Kuhnen (2013).

Bereich jeweils drei Abiturient:innen-Kohorten (Trenddesign) kurz vor dem Abitur mittels eines vollstandardisierten Erhebungsinstrumentes befragt werden und zwei Jahre später noch einmal zu ihrem nachschulischen Werdegang und ihren Erfahrungen im Studium bzw. in der Berufsausbildung (Längsschnittdesign).
Mit der Befragung von drei Kohorten sollte zum einen ein möglichst reliables Abbild der schulischen Erfahrungen und Bewertungen der Abiturient:innen an den jeweiligen Einzelschulen gewährleistet werden, zum anderen war es von Interesse, wie sich die zum Zeitpunkt der Projektkonzeption bereits bekannte Einführung des Zentralabiturs in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2007 und die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor-Master-Abschlüsse auf den Übergang Schule-Hochschule bzw. dessen Wahrnehmung aus Schüler:innensicht auswirken, womit eine evaluative Perspektive eingenommen wurde (Asdonk & Bornkessel, 2011).
Die erste Befragung fand im Jahr 2005 im Oberstufen-Kolleg statt und diente der Erprobung des entwickelten Erhebungsinstrumentes. Nach der Überarbeitung des Fragebogens startete die erste Befragungswelle im Frühjahr 2006 an insgesamt neun Schulen in Ostwestfalen-Lippe (vgl. Kap 6.1.4). Befragt wurden Schüler:innen des 13. Jahrgangs. Die erste nachschulische Befragung fand im Rahmen eines Pretests im Jahr 2007 statt, wobei erneut nur die Absolvent:innen des Oberstufen-Kollegs befragt wurden.
Insgesamt wurden damit bis zum Jahr 2010 vier längsschnittliche Befragungswellen realisiert (vgl. Abb. 1). In den Jahren 2009 und 2010 fanden im Zusammenhang mit einem Dissertationsvorhaben (Bornkessel, 2015) zwei weitere Erhebungen am Oberstufen-Kolleg und einem Gymnasium statt, für die jedoch keine nachschulische Befragung mehr eingeplant wurde.
Die Datenbasis der vorliegenden Arbeit stellen die schulischen Befragungen der ersten drei Kohorten zwischen 2006 und 2008 dar.



Quelle: Bornkessel et al., 2011, S. 23

Abb. 1: Studiendesign des „Übergänge“-Projektes (2005 – 2010)

Für die zwei Befragungszeitpunkte wurden mehrere Erhebungsinstrumente entwickelt: ein Fragebogen für die Abiturient:innen (Fragebogen „Schule") und zwei Fragebögen für die Absolvent:innen (Fragebogen „Studium" und Fragebogen „Ausbildung"), die jeweils andere Aspekte in den Blick nahmen. Bei der Konzeption des schulischen Fragebogens orientierte sich die Forschungsgruppe an der PISA- sowie an der TOSCA-Studie, ergänzte die Instrumente aber um weitere Aspekte wie z. B. Schulklima (Helmke & Dreher, 1979; Tillmann et al., 2000) oder psychologische Merkmale wie Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Daneben wurden auch eigene Fragen bzw. Skalen entwickelt (ausführlich zur Herkunft der eingesetzten Instrumente: Bornkessel et al., 2011). Da die vorliegende Arbeit auf den Daten der Abiturient:innen-Befragung basiert, wird im Folgenden auf das dort eingesetzte Erhebungsinstrument genauer Bezug genommen.
Der Fragebogen *„Schule"* erfasste die Selbsteinschätzungen der Abiturient:innen bezüglich ihrer Fähigkeiten und Einstellungen mit Blick auf Schule und Studium. Um den komplexen Fragestellungen gerecht zu werden, umfasste der Fragebogen für die Abiturient:innen folgende Bereiche bzw. Fragen (Bornkessel et al., 2011, S. 25):

- Unterrichtsqualität
- Schul- und Sozialklima (Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung, Schüler:innen-Schüler:innen-Beziehung, Lernunterstützung durch die Lehrenden, Partizipation, soziale Eingebundenheit),
- Kulturelle Offenheit und Umgang mit Heterogenität an der Schule,
- Schulzufriedenheit und Schullust,
- Überfachliche bzw. persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten,
- Basiskompetenzen in Englisch, Deutsch und Mathematik,
- Wissenschaftsnahe Kompetenzen (Methoden- und wissenschaftspropädeutische Kompetenzen),
- Allgemeine und soziale Selbstwirksamkeit, Selbstwertgefühl und Prüfungszuversicht,
- Fachbezogene Studienzuversicht,
- Nachschulische Bildungsintentionen (inkl. Studienfach- oder Ausbildungswahl sowie die Gründe dafür),
- Orientierungs-, Sozial- und Kommunikationskompetenzen bezogen auf das Studium,
- Nutzung schulischer und außerschulischer Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote mit Blick auf den weiteren Bildungsweg,
- Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Herkunft (sozioökonomischer Status der Familie gemessen an Beruf und Bildungshintergrund der Eltern, Migrationshintergrund und gesprochene Sprache zuhause, kulturelle und soziale Praxis in der Familie, Bücherbesitz),
- Soziodemographische Merkmale (Geschlecht, Alter).

6.1.3 Untersuchungspopulation, Stichprobenziehung und Ausschöpfungsquoten

Die Definition der Untersuchungspopulation geschah im Projekt „Übergänge" analog zur TOSCA-Studie, indem das Auswahlkriterium für die zu befragenden Personen die Zugehörigkeit zum 13. Jahrgang darstellte (Bornkessel et al., 2011).
Die Schulen, die an den Befragungen teilnahmen, wurden unter pragmatischen Aspekten ausgewählt, wobei die räumliche Entfernung bzw. die regionale Lage der Schulen sowie die hausinternen finanziellen und personellen Ressourcen ausschlaggebend waren (Bornkessel et al., 2011, S. 27f.). Aufgrund dieser Einschränkungen wurden insgesamt neun Schulen im Raum Ostwestfalen-Lippe kontaktiert (das Oberstufen-Kolleg stand als teilnehmende Schule bereits fest) und um Teilnahme an der Studie gebeten, wovon acht ihre Teilnahmebereitschaft erklär-

ten (fünf Schulen, darunter drei Gesamtschulen und zwei Gymnasien einer Großstadt und drei Gymnasien aus benachbarten Kreisen).[103]
Die Konzeption des Projektes sah zudem Vollerhebungen vor, d. h. es sollten alle Schüler:innen befragt werden, die sich zu diesem Zeitpunkt im 13. Jahrgang befanden. Entsprechend wurde darauf verzichtet, Stratifizierungsstrategien und zufällige Klumpenstichprobenziehungen anzuwenden, wie sie beispielsweise im Rahmen von Schulleistungsstudien angewendet werden[104]. Abzüglich der Befragungen im Jahr 2009 und 2010 entspricht die Grundgesamtheit von N = 2493 Schüler:innen somit auch dem angestrebten Stichprobenumfang.
Zusammenfassend betrachtet handelt es sich bei der im Projekt „Übergänge" realisierten Stichprobe weder auf Schul- noch auf Individualebene um eine Zufallsstichprobe, sodass die Analyseergebnisse nur auf die teilnehmenden Schulen bezogen und keine generalisierbaren Aussagen getroffen werden können.
Nicht nur in sozialwissenschaftlichen Forschungen liegt die Bestrebung darin, eine möglichst hohe Stichprobenausschöpfung zu erreichen, d. h. möglichst alle Teilnehmer:innen, die als zur Stichprobe gehörend definiert wurden, auch zu befragen. Oftmals kann nur ein gewisser Prozentanteil der Stichprobe tatsächlich realisiert werden. Dies kann vielfältige Gründe haben wie z. B. die Weigerung der Probanden, an der Erhebung teilzunehmen, oder krankheitsbedingte Ausfälle. Das Maß, das den angestrebten und den tatsächlich realisierten Stichprobenumfang zueinander in Beziehung setzt und damit die Güte und Validität der Untersuchung definiert, ist der Ausschöpfungsgrad, der üblicherweise in Prozent angegeben wird.
In der internationalen Schulleistungsstudie PISA liegt der Ausschöpfungsgrad auf der Schüler:innenebene bei 80 % (Baumert et al., 2001), in TIMSS III konnten 78,4 % der anvisierten Stichprobe auf nationaler Ebene realisiert werden (Baumert, Bos & Lehmann, 2000) und in der Hamburger Lernausgangslagen-Untersuchung (LAU 13) wurden sogar 95 % der Schüler:innen befragt (Trautwein, Köller et al., 2007).
Der PISA-Richtwert dient dieser Arbeit als Orientierungshilfe für die Qualität der realisierten Stichprobe. Tabelle 2 macht deutlich, dass die Stichprobe für die Jahre 2006-2008 den Anforderungen genügt, wie sie in der internationalen Studie verlangt werden, da die Ausschöpfungsquote bei 80,3 % liegt.

Tab. 2: Untersuchungsbeteiligung auf Schüler:innenebene für 2006-2008

Kohorte/ Oberstufentyp		*angestrebte Stichprobe*	*realisierte Stichprobe*	*Ausschöpfungsgrad in %*
Kohorte	2006	833	655	78,6
	2007	836	627	75,0
	2008	824	720	87,4
Oberstufentyp	Gymnasium	1514	1219	80,5
	Gesamtschule	544	394	72,4
	Oberstufen-Kolleg	435	389	89,4
Insgesamt		2.493	2.002	80,3

103 Zum genauen Vorgehen bei der Rekrutierung der Schulen siehe Bornkessel et al. (2011, S. 28f.).
104 Ein solches Vorgehen wäre angesichts der vergleichsweise niedrigen Grundgesamtheit bezogen auf die Anzahl der Schulen sowie die jeweiligen stark unterschiedlichen Jahrgangsstärken (zwischen 23 und 143) nicht zielführend gewesen. Zudem bestand für die beteiligten Schulen die Attraktivität der Projektteilnahme vor allem darin, die erhobenen Daten im Sinne eines Schulmonitorings für die eigene Schulentwicklung nutzen zu können, sodass auch schulseitig hohe Beteiligungsquoten unter der Schüler:innenschaft wünschenswert waren.

Angesichts der etwas geringeren Ausschöpfungsquoten im Jahr 2006 und 2007 muss für diese Kohorten allerdings mit größeren Verzerrungen gerechnet werden.
Ähnliches gilt für die Ausschöpfungsquoten auf der Ebene der Oberstufentypen bzw. der Einzelschulen. Tabelle 2 kann man entnehmen, dass insbesondere an den Gesamtschulen die Ausschöpfungsquote unter 80 Prozent beträgt, was vermutlich auf die Organisation der Erhebungen an den Gesamtschulen zurückzuführen ist: Dort wurden die Erhebungen außerhalb der Unterrichtszeit geplant. Auf der Ebene der Einzelschulen betragen die Rücklaufquoten zwischen 68,2 und 90,5 Prozent.
Welche Systematik der Stichprobenausfälle hier im Einzelfall zugrunde liegt, lässt sich nicht im Rahmen einer Selektivitätsanalyse (Lüdtke et al., 2004a) ermitteln, da die hierfür notwendigen Informationen über die Schüler:innen, die nicht an der Erhebung teilgenommen haben, nicht vorliegen.

6.1.4 Übersicht und Kurzbeschreibung der Schulen

Da in der vorliegenden Arbeit ebenfalls von lokalen Rekrutierungs- und Segregationseffekten innerhalb des Feldes der gymnasialen Oberstufe ausgegangen wird, erscheint es zielführend, die Schulen im Hinblick auf ihren Standort (städtisch/ländlich), die lokale Wettbewerbssituation sowie das spezifische Profil und den Oberstufentyp kurz zu beschreiben. Neben den Angaben zum Standort und Oberstufentyp sind hier die Selbstbeschreibungen der Schulen, die im Rahmen des Projektes „Übergänge“ erstellt worden sind, heranzuziehen. Die Schulen wurden darum gebeten, einen kurzen Text zum Standort und zur Größe der Schule, zur Zusammensetzung ihrer Schüler:innenschaft sowie zu den Schwerpunkten ihrer pädagogischen Arbeit zu verfassen. Zwei Schulen haben keine Selbstbeschreibung erstellt, hier wurde auf die Selbstdarstellungen auf den jeweiligen Homepages zurückgegriffen.
Den Schwerpunkt der Stichprobe bilden Schulen einer Großstadt in Ostwestfalen-Lippe (OWL). Hier sind die Schulen zweifellos dem größten Konkurrenzdruck ausgesetzt, alleine das gymnasiale Feld umfasste zum Zeitpunkt der Erhebungen 12 Schulen. Hinzu kommen fünf Gesamtschulen und mehrere Berufs- und Weiterbildungskollegs sowie das Oberstufen-Kolleg.
Bei den großstädtischen Schulen handelt es sich um zwei Gymnasien mit unterschiedlichen Profilen in privilegierten Stadtteillagen, drei Gesamtschulen, wovon zwei sich in weniger privilegierter Lage in Randbezirken befinden und das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen, das sich direkt an der örtlichen Universität befindet. Drei Schulen in der realisierten Gesamtstichprobe kommen aus dem (ländlich geprägten) Umland, darunter ein Gymnasium aus einer mittelgroßen Nachbarstadt (mit einem weiteren Gymnasium und zwei Gesamtschule am Standort) sowie zwei kleinstädtische Gymnasien aus benachbarten ländlichen Kreisen (mit und ohne weitere Schulen mit Sekundarstufe II).
Tab. 3 informiert über die Schwerpunkte und Besonderheiten der Schulen, die Anzahl der befragten Schüler:innen und die Rücklaufquoten sowie über die Zusammensetzung der Schüler:innen nach schulischer Herkunft. Die Angaben basieren auf den Selbstbeschreibungen bzw. den Angaben auf der Homepage (Stand: 2008/2009). Im Rahmen der Interpretation der Ergebnisse wird auf diese Merkmale und Besonderheiten nochmal zurück zu kommen sein.

Tab. 3: Übersicht über die beteiligten Schulen

Schule	Anzahl (Rücklaufquote)	Zusammensetzung der SuS nach schul. Herkunft	Schwerpunkte laut Selbstdarstellung	Besonderheit
Gymnasium A. (Großstadt)	229 (90,5 %)	Keine Angaben	Naturwissenschaftlicher Schwerpunkt mit Förderprogramm für Mädchen; Sprachlich-künstlerisches Angebot Programm zur Studien- und Berufswahl; Projektorientiertes und fächerübergreifendes Lernen	Schulformwechsler:innen werden in einer Klasse zusammengefasst und erhalten zusätzlichen Unterricht in DEM; Kooperation mit einem Wirtschaftsunternehmen bei der Berufsorientierung
Gymnasium B. (Großstadt)	311 (79,7 %)	60 % eigene Sek I, 40 % Realschüler:innen, andere Gymnasien und wenige aus Haupt- und Gesamtschulen	Diakonisches Profil -> Profiloberstufe Musische Schwerpunkte, Sozialpraktikum Europaschule, Innovatives Klima, Pädagogisches Engagement der Lehrkräfte	Durch Schulverbund mit Realschule und Berufskolleg hohe Durchlässigkeit
Gesamtschule A. (Großstadt)	200 (74,1 %)	60 % eigener Sek I, 15 % Realschule, 15 % Hauptschule, 10 % aus Gymnasien und Laborschule	Förderkonzept im 11. Jg.: Methodenkurs, Betreuung in Tutor:innenprogramm, Lernen in Kooperationsprojekten (Universität, Bethel); Leitlinien für den Unterricht in der Oberstufe: Lebensnähe, Öffnung der Schule, Weltoffenheit und Selbstverantwortung	Schule strebt an, ihre Schüler:innen über das fachliche Lernen hinaus dazu zu befähigen, sich „in der Welt human zu orientieren“
Gesamtschule B. (Großstadt)	103 (68,2 %)	16-20 % aus anderen Schulen	Fachliches und soziales Lernen als Ziel (Lernen in Zusammenhängen); Berufsorientierung; Schule legt Wert auf eine Streitschlichtungskultur	Jüngste Gesamtschule der Stadt
Gesamtschule C. (Großstadt)	91 (74 %)	Ca. 40 % aus anderen Schulen (darunter ca. 25 % aus Haupt- und Realschulen)	Selbstständiges Arbeiten, Berufsorientierung; Team-Teaching-System, integrierter Unterricht im Fach Gesellschaftslehre, profilierte geschlechterbewusste Bildung, Gesundheitsförderung und Umwelterziehung, umfassende Projektarbeit	Seit 1992 Teilnahme am „Gemeinsamen Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“
Gymnasium C. (Kleinstadt)	166 (88,8 %)	85 % aus eigener Sek I, 14 % Realschulen, 1 % Hauptschule	Förderung besonderer Begabungen und der Studierfähigkeit, individuelle fachliche Schwerpunktbildung, Berufswahlvorbereitung; Methodenlernen	Selbstlernzentrum

Schule	Anzahl (Rücklaufquote)	Zusammensetzung der SuS nach schul. Herkunft	Schwerpunkte laut Selbstdarstellung	Besonderheit
Gymnasium D. (Kleinstadt)	191 (78 %)	78 % aus eigener Sek I, 17 % aus Realschulen, 5 % andere Gymnasien	Förderung von Schüler:innen mit (Teil)Schwäche und von leistungsstarken Schüler:innen; Vermittlung verschiedener Zusatzqualifikationen; Angebote im Bereich Kunst, Literatur und Multimedia; Seminarangebot in Kooperation mit der Universität Bielefeld	Integration von Realschüler:innen (Vor- und Angleichungskurse in zentralen Fächern DEM)
Gymnasium E. (Mittelstadt)	322 (73,4 %)	70 % aus anderen Gymnasien, 30 % aus Realschulen	Förderung unterschiedlicher Begabungen; selbstständiges Lernen in sozialer Verantwortung; Wissenschaftspropädeutische Ausbildung	Offenheit gegenüber Seiteneinsteiger:innen
Oberstufen-Kolleg (Großstadt)	389 (89,4 %)	Ca. 35 % aus Realschulen, je 20 % Gymnasien und Gesamtschulen, 10 % Laborschule, restliche 15 % Haupt- und andere Schulen	Frühe Spezialisierung und Vorbereitung auf das Hochschulstudium und wissenschaftliches Arbeiten; Fächerübergreifender Unterricht; Studienfächer wie Soziologie, Psychologie, Rechtswissenschaft; Eigenverantwortliches Lernen, Mitbestimmung und Erprobung demokratischer Umgangsformen	Versuchsschule, nur SEK II, Aufnahme ohne Q-Vermerk; Brücken- und Basiskurse in DEM

Quelle: Selbstbeschreibungen der Schulen bzw. Schulhomepages (Gymnasium A., Oberstufen-Kolleg).

6.2 Methoden der Datenanalyse

Im Folgenden werden die in dieser Arbeit verwendeten Analysemethoden vorgestellt. Neben deskriptiven Analysen (Häufigkeitsauszählungen, Kreuztabellen, Mittelwertvergleiche) kommen explorative Faktorenanalysen (6.2.1) sowie die Korrespondenzanalyse (6.2.2) zur Anwendung. Anschließend wird dargelegt, wie in der vorliegenden Arbeit mit fehlenden Daten umgegangen wird (6.2.3). Die Analysen wurden mit dem Statistikprogramm SPSS® von IBM® durchgeführt (Version 28).

6.2.1 Explorative Faktorenanalyse

In sozialwissenschaftlicher und psychologischer Forschung werden zumeist Eigenschaften, Einstellungen oder Fähigkeiten von Personen untersucht. Um die verschiedenen Facetten der entsprechenden Konstrukte zu erfassen und die Messgenauigkeit (Reliabilität) zu erhöhen, werden üblicherweise mehrere Indikatoren herangezogen. Dies können z.B. verschiedene Aufgaben oder verschiedene Fragebogenaussagen (Items) sein. Ob und inwieweit sich diese Indikatoren zur Erfassung der Eigenschaften oder Fähigkeiten eignen, wird anschließend mit Hilfe von Faktorenanalysen untersucht.
Grundsätzlich wird zwischen explorativen (strukturentdeckenden) und konfirmatorischen (strukturprüfenden) Faktorenanalysen unterschieden. Während die konfirmatorische Faktorenanalyse der Überprüfung einer theoretisch angenommenen Zusammenhangsstruktur dient, wird eine

explorative Faktorenanalyse dann angewendet, wenn die Zusammenhangsstruktur zwischen den Items unbekannt ist oder wenn Daten analysiert werden, die ursprünglich mit einer anderen Fragestellung erhoben wurden (Kühnel & Leibold, 2016). Letzteres trifft auch auf die hier vorliegende Arbeit zu. Daher werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit explorative Faktorenanalysen angewendet, um die verschiedenen Dimensionen der Schulkultur zu erfassen (vgl. Kap. 6.3).

Faktorenanalysen zählen zu Verfahren der Datenstrukturierung und Datenreduktion. Das Ziel einer Faktorenanalyse ist es, Beziehungszusammenhänge zwischen verschiedenen Items bzw. Indikatoren, d. h. Aussagen eines Fragebogens, die eine Eigenschaft oder Fähigkeit messen sollen, durch eine geringere Anzahl homogener dahinter liegender Faktoren bzw. latenter Variablen zu erklären (Bühner, 2011, S. 309) bzw. sie so zu strukturieren, dass sie sich zu Gruppen (= Faktoren) von hoch korrelierten Items zusammenfassen lassen (Backhaus et al., 2016, S. 386). Anhand der ermittelten Faktoren können die einzelnen Indikatoren anschließend z. B. zu einem Summenindex (dabei werden die Ausprägungen einer Person auf den einzelnen Items addiert) zusammengefasst werden, der die interessierende Eigenschaft oder Fähigkeit reliabler, d. h. genauer misst als das einzelne Item, indem z. B. verschiedene Aspekte einer Fähigkeit oder Eigenschaft darin enthalten sind. Voraussetzung hierfür ist, dass die einzelnen Aspekte, die über verschiedene Items „gemessen" werden, ausreichend hoch miteinander korrelieren, daher stellt die Korrelationsmatrix der Items auch die Grundlage der Faktorenanalysen dar (Bühner, 2011, S. 297). Das Grundprinzip der Faktorenanalyse beschreiben Backhaus et al. folgendermaßen:

> Die Faktorenanalyse trachtet danach, das über die Korrelationskoeffizienten gemessene Verhältnis der Variablen zueinander in einem möglichst gering dimensionierten Raum zu reproduzieren. Die Zahl der benötigten Achsen gibt dann die entsprechende Zahl der Faktoren an. (Backhaus et al., 2016, S. 404)

Vor und bei der Durchführung einer Faktorenanalyse sind eine Reihe von Entscheidungen notwendig und einige Prüfkriterien zu beachten.

Je nach dem zugrundeliegenden theoretischen Modell kommen unterschiedliche faktoranalytische Methoden in Frage: Sollen „lediglich" Daten gemäß ihrer Zusammenhangsstruktur auf rein deskriptiver Ebene (d. h. unter einem Sammelbegriff) zusammengefasst werden, wird die Hauptkomponentenanalyse angewendet. Ist das Ziel, die Korrelationen der Items ursächlich auf eine latente Variable zurückzuführen, d. h. ihre gemeinsame Varianz durch ein hypothetisches Konstrukt zu erklären, wird die Hauptachsen- oder die Maximum-Likelihood-Methode[105] angewendet. Nur die beiden letzteren Methoden werden als Faktorenanalysen im eigentlichen Sinne bezeichnet, während die Hauptkomponentenanalyse häufig als ein eigenständiges Analyseverfahren behandelt wird (Bühner, 2011; Backhaus et al., 2016). Der Hauptunterschied besteht in der Berücksichtigung der Fehlervarianzen, d. h. der Restvarianz der Items, die nicht durch die Faktoren erklärt wird[106], dies geschieht bei der Hauptachsen- und der ML-Faktorenanalyse.

Da in der vorliegenden Arbeit von latenten Dimensionen der Schulkultur ausgegangen wird, wird die Hauptachsenmethode angewendet, deren Vorteil gegenüber der ML-Methode darin liegt, dass sie kein metrisches Skalenniveau und keine multivariate Normalverteilung erfordert (Bühner, 2011).

105 Hierbei handelt es sich um die am häufigsten angewendeten Extraktionsmethoden. Zur Funktionsweise und mathematischen Grundlagen von Faktorenanalysen siehe Bühner (2011) und Backhaus et al. (2016).

106 Ausführlich zu dem sogenannten „Kommunalitätenproblem" siehe Bühner (2011, S. 310).

Auch muss vorab anhand verschiedener Kriterien geprüft werden, ob sich die Daten für eine Faktorenanalyse eignen. Hierzu stehen verschiedene Kennzahlen und Testverfahren[107] zur Verfügung, die unter anderem prüfen, ob die Items ausreichend hoch miteinander korrelieren. Bühner (2011) weist jedoch drauf hin, dass ein Konstrukt verschiedene Facetten umfassen kann, die untereinander schwach korrelieren können, aber dennoch inhaltlich bedeutsam sind, sodass auch hier inhaltliche Überlegungen notwendig sind, bevor man eine Faktorenanalyse aufgrund ungünstiger Prüfwerte verwirft oder Items ausschließt (Bühner, 2011, S. 347).
Auch die Anzahl der Faktoren, die extrahiert werden sollen, hängt von theoretischen Vorüberlegungen ab. Sie kann a priori festgelegt werden, wenn theoretisch begründete Annahmen über die Anzahl der Dimensionen vorliegen. Liegen keine Annahmen zugrunde, kann die Anzahl der Faktoren anhand verschiedener Extraktionskriterien ermittelt werden (Eigenwertkriterium, Scree-Test, Parallelanalyse und MAP-Test, vgl. Bühner, 2011, S. 320ff.), die gegebenenfalls zu unterschiedlichen Lösungen führen. Auch in diesem Fall empfiehlt Bühner (2011, S. 328), die Faktorenanzahl anhand inhaltlicher Überlegungen zu bestimmen, im Vordergrund sollte die Plausibilität und inhaltliche Interpretierbarkeit der Faktoren stehen.
Um eine bessere Interpretierbarkeit der Faktoren im dimensionierten Raum zu erzielen, ist eine Drehung des Achsensystems, d. h. eine Rotation erforderlich. Im Rahmen der Faktorenanalyse stehen verschiedene Rotationstechniken zur Verfügung, je nachdem ob man aufgrund theoretisch-inhaltlicher Überlegungen von korrelierten oder unkorrelierten Faktoren bzw. latenten Dimensionen ausgeht[108].
Schließlich können im Rahmen der Faktorenanalyse Faktorwerte ermittelt werden. Faktorwerte sind „die gewichtete Summe der Werte einer Person auf allen Items, die auf den Faktor laden" (Bühner, 2011, S. 340), sie repräsentieren also die Ausprägung einer Person auf einem Faktor. Faktorwerte haben gegenüber einem Summenindex den Vorteil, dass sie *gewichtete* Werte sind, da sie auf den Faktorladungen[109] der Items basieren, d. h. Items mit einer hohen Faktorladung werden höher gewichtet als Items mit einer geringen Faktorladung, wodurch sie „eine exaktere Schätzung der Personenfähigkeit auf dem Faktor bzw. Konstrukt darstellen" (Bühner, 2011, S. 341). Bei Summenindizes gehen die Items unabhängig von der Höhe ihres Beitrags zum Konstrukt gleich gewichtet ein, d. h. es wird damit unterstellt, dass jedes Item die gleiche Bedeutung für das Konstrukt hat. Trotz der genannten Vorteile ist die Verwendung von Faktorwerten in der Forschungspraxis nicht unumstritten. Das häufigste Argument gegen ihre Verwendung ist

107 Hierzu zählen der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO), die Measure of Sample Adequacy -Koeffizienten (MSA) sowie der Bartlett-Test. Mit den KMO-Koeffizienten wird geprüft, ob sich die Korrelationsmatrix der Items für die Faktorenanalyse geeignet ist, d. h. ob die Items ausreichend hoch miteinander korrelieren. Der KMO-Wert sollte nach Möglichkeit über .50 liegen, wünschenswert sind Werte von ≥ .80. Mit Hilfe der MSA-Koeffizienten wird die Eignung der einzelnen Items angegeben, hier wird die Korrelation eines Items mit den restlichen Items betrachtet, auch hier sollte der Wert mindestens über .50 bzw. ≥ .80 betragen (vgl. Backhaus et al., 2016, S. 399). Der Bartlett-Test prüft die Nullhypothese, dass alle Korrelationen in der Korrelationsmatrix gleich Null sind. Fällt der Test signifikant aus, sind die Korrelationen ausreichend hoch für die Faktorenanalyse (Bühner, 2011, S. 347)

108 Dementsprechend stehen orthogonale (rechtwinklige) oder oblique (schiefwinklige) Rotationstechniken zur Verfügung (Bühner, 2011, S. 339). Wenn keine Annahmen darüber vorliegen, ob die Faktoren miteinander korrelieren, empfiehlt Bühner (2011) zunächst eine oblique Rotation vorzunehmen. Wenn die ermittelten Faktoren kaum korrelieren ($r < .10$), kann anschließend eine orthogonale Rotation durchgeführt werden (ebd., S. 349).

109 Faktorladungen sind die faktoranalytisch ermittelten Korrelationen (standardisierte partielle Regressionsgewichte) zwischen den einzelnen Items und den Faktoren und somit ein Maß für die Stärke und die Richtung der Zusammenhänge (Backhaus et al., 2016, S. 390). Dabei gelten Faktorladungen ab .50 als hoch, wobei niedrigere Faktorladungen (≥ .30) akzeptabel sind, sofern sie für das Konstrukt inhaltlich bedeutsam sind und keine ähnlich hohen, gleich gepolten Nebenladungen auf anderen Faktoren aufweisen (vgl. Backhaus et al., 2016, S. 418; Bühner, 2011, S. 371).

deren Methodenabhängigkeit, d. h. die ermittelten Werte sind stark von der jeweiligen faktoranalytischen Berechnungs- bzw. Schätzmethode abhängig. Ein weiteres Argument betrifft die Stichprobenabhängigkeit der Faktorladungen, was eine Replizierbarkeit der Ergebnisse massiv erschwert (Bühner, 2011; DiStefano, Zhu & Mîndrilã, 2009; Osborne, 2014). Summenindizes sind von diesen Einschränkungen nicht betroffen. Zudem sind Summenindizes leichter zu interpretieren, weil die ursprüngliche Skalenmetrik und Variation der Daten beibehalten wird. Empfohlen werden sie zudem insbesondere bei explorativen Verfahren, wenn die Skalen, die zur Erhebung der Daten verwendet wurden, noch weitegehend ungetestet sind, sodass wenige oder keine Belege für die Reliabilität und Validität vorliegen (DiStefano, Zhu & Mîndrilã, 2009). Dies trifft auch auf die vorliegende Untersuchung größtenteils zu.
Festzuhalten ist, dass die im Rahmen der Faktorenanalysen zu treffenden Entscheidungen nicht allein anhand von Prüfwerten bzw. -kriterien erfolgen sollten, sondern immer auch auf der Basis von sorgfältigen inhaltlich-theoretischen Überlegungen.

6.2.2 Multiple Korrespondenzanalyse

Bourdieus relationale Konzeption von Habitus und Feld spiegelt sich ebenfalls in den von ihm verwendeten bzw. bevorzugten Methoden der Datenanalyse wider. Um die Beziehungsstruktur zwischen den Lebensstilen und den objektiven Verhältnissen in einem gemeinsamen Raum abzubilden, nutzte er bereits in „Die feinen Unterschiede“ (1982/2012) ein Verfahren der sogenannten „geometrischen Datenanalyse“ (Blasius & Schmitz, 2013, S. 202): die (multiple) Korrespondenzanalyse, die in den 1960er Jahren von Jean-Paul Benzécri entwickelt wurde.

> Und wenn ich im allgemeinen [sic] lieber mit der Korrespondenzanalyse arbeite als zum Beispiel mit der *multiple regression*, dann eben auch deshalb, weil sie eine relationale Technik der Datenanalyse darstellt, deren Philosophie genau dem entspricht, was in meinen Augen die Realität der sozialen Welt ausmacht. Es ist eine Technik, die in Relationen ‚denkt‘, genau wie ich das mit dem Begriff Feld versuche. (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 125f., Hervorh. im Original)

Kurz gesagt, lässt sich mit Hilfe der multiplen Korrespondenzanalyse ein gemeinsamer sozialer Raum bzw. ein soziales Feld empirisch konstruieren, in dem Nähen und Distanzen zwischen den Akteur:innen und ihren korrespondierenden Dispositionen grafisch dargestellt werden bzw. mit dem die subjektiven Sichtweisen der Akteur:innen im Rahmen einer theoretischen Reflexion objektiviert werden können (Blasius & Schmitz, 2013, S. 217).
Wie auch die Faktorenanalyse dient die multiple Korrespondenzanalyse zur Beschreibung und Visualisierung von Beziehungen zwischen Variablen in einem mehrdimensionalen Raum und ist insbesondere für nominal skalierte bzw. kategoriale Variablen geeignet. Das Ziel ist, so viel Varianz wie möglich in den Daten zu erklären, wobei die relationalen Strukturen zwischen den beobachteten Variablen aufgedeckt werden (Linting & van der Kooij, 2012).
Somit handelt es sich um ein exploratives Verfahren, bei dem die Beziehungen zwischen den Merkmalen und Personen (oder Institutionen) nicht a priori festgelegt werden, sondern erst im Rahmen einer empirischen Konstruktionsarbeit ermittelt werden (Linting & van der Kooij, 2012). Gegenüber linearen Modellierungen von Beziehungen (wie sie z. B. im Rahmen von Regressionsanalysen angenommen werden) hat die Korrespondenzanalyse den Vorteil, dass nicht-lineare Relationen, d. h. Systeme von Beziehungen, aufgezeigt werden können, und dass sowohl die untersuchten Merkmalsträger als auch die sie beschreibenden Variablen im Rahmen der Analyse *gewichtet* in die Struktur des Raumes eingehen (vgl. Blasius & Schmitz, 2013, S. 204; Bourdieu, 2006, S. 266).

Bourdieu zufolge geht es dabei darum, anhand eines empirischen Falles, der als ein „besonderer Fall des Möglichen" zu verstehen ist, ein *Modell* d. h. ein „kohärentes Relationensystem" zu konstruieren, und dieses *systematisch* nach seinen allgemeinen oder invarianten Merkmalen zu befragen (Bourdieu, 2006, S. 267).

> Der wissenschaftliche Profit jedoch, der aus der Kenntnis des Raums zu ziehen ist, in dem man das untersuchte Objekt (zum Beispiel eine bestimmte Schule) isoliert hat und den man zu erfassen versuchen muß, und sei es auch nur ganz grob oder gar, in Ermangelung eines Besseren, über Daten aus zweiter Hand, liegt darin, daß man, wohl wissend, was man tut und was es mit der Realität auf sich hat, aus der man ein Fragment *abstrahiert* hat, zumindest die großen Kräfteverläufe des Raumes nachvollziehen kann, dessen Zwängen der betreffende Punkt unterliegt (...). Und vor allem besteht dann nicht die Gefahr, daß man in dem untersuchten Fragment Mechanismen sucht (und „findet"), die in Wirklichkeit außerhalb von ihm liegen, in seinen Relationen zu anderen Objekten. (Bourdieu, 2006, S. 267; Hervorh. im Original)

Dementsprechend ist die Logik der Analyse gegenüber der klassischen Inferenzstatistik umgekehrt: Anstatt zu prüfen, ob die Daten mit einer, qua statistischem Modell angenommenen, Struktur übereinstimmen, wird die Struktur der empirischen Daten geometrisch so abgebildet, dass sie interpretierbar ist (Blasius & Schmitz, 2013, S. 205).
Eine einfache Korrespondenzanalyse basiert auf einer Kreuztabelle von zwei kategorialen Variablen. Analysiert wird der Zusammenhang zwischen diesen Variablen anhand der relativen Häufigkeiten der Zeilen und Spalten und ihrer gewichteten Abweichungen von den erwarteten Werten, dieser Zusammenhang wird anschließend grafisch dargestellt. Im Rahmen der multiplen Korrespondenzanalyse werden die Beziehungen zwischen mehreren Variablen untersucht, d. h. Grundlage sind hier Kreuztabellen zwischen allen beteiligten Variablen. Hier wird also nach (latenten) Strukturen gesucht, mit denen die Zusammenhänge zwischen den Variablen(ausprägungen) beschrieben werden können (Blasius, 2010, S. 379). Das bedeutet, dass die Daten, die für die multiple Korrespondenzanalyse verwendet werden, in jedem Fall ein nominales oder ordinales Skalenniveau aufweisen müssen. Metrische Daten müssen *diskretisiert* werden, d. h. in Kategorien unterteilt werden, was mit einem Informationsverlust einhergeht.
Das konkrete statistische Analyseverfahren ähnelt dem der Faktorenanalyse, genauer gesagt der Hauptkomponentenanalyse, mit dem Unterschied, dass keine Korrelationsmatrizen betrachtet werden, sondern die gewichteten Abweichungen von beobachteten und erwarteten Werten. Im Rahmen der Korrespondenzanalyse werden ebenfalls Eigenwerte, erklärte Varianzen, Faktorladungen und Kommunalitäten ermittelt (Blasius, 2010, S. 369). Zwar sind theoretisch mehrdimensionale Lösungen des Koordinatenraumes möglich, aber zumeist wird aus forschungspragmatischen Gründen eine zweidimensionale Lösung präferiert. Dabei repräsentiert die x-Achse den ersten Faktor, durch den die meiste Varianz erklärt wird, und die y-Achse den zweiten Faktor mit der zweitgrößten Varianzaufklärung. Für jede Variable werden die Beziehungen zwischen den Kategorien durch die Distanzen zwischen den Kategoriepunkten in einem Diagramm dargestellt, wobei ähnliche Kategorien jeweils nahe beieinander liegen. Durch die Projizierung von Punkten für eine Variable auf dem Vektor vom Ursprung (Achsenkreuz) zu einem Kategoriepunkt einer anderen Variablen wird die Beziehung zwischen den Variablen beschrieben. Das Achsenkreuz repräsentiert den Durchschnitt der Objekte oder Merkmalsausprägungen bzw. die am häufigsten genannten Merkmale, d. h. je näher ein Objekt oder Merkmal sich am Kreuz befindet, desto weniger unterscheidet es zwischen den Dimensionen (Faktoren), wohingegen Merkmale oder Ausprägungen, die selten genannt werden, weiter vom Achsenkreuz entfernt sind (Blasius & Schmitz, 2013, S. 209).

Bei der Interpretation des Koordinatenraumes sind sowohl die Häufigkeitsverteilungen der Variablen als auch die numerischen Ausgaben des verwendeten Statistikprogrammes zu berücksichtigen. Diesen kann man u. a. die relative Bedeutung der berücksichtigten Merkmalsausprägungen für die jeweilige Dimension entnehmen, d. h. den Anteil, den die Ausprägung an der geometrischen Ausrichtung der jeweiligen Achse hat, was für die inhaltliche Interpretation der Dimension hilfreich ist (Blasius, 2010, S. 376). Zum anderen kann man der Ausgabe entnehmen, wie viel Prozent der Variation einer Ausprägung durch die beiden Dimensionen erklärt wird (dieser Anteil wird im Rahmen der Hauptkomponentenanalyse als „Kommunalität“ bezeichnet).

Bei der Korrespondenzanalyse ist es möglich, zwischen aktiven und passiven Variablen zu unterscheiden (letztere heißen bei Bourdieu „illustrative“ bzw. „illustrierende“ Variablen, vgl. Bourdieu, 1988/2014, S. 349). Während die aktiven Variablen für die geometrische Ausrichtung des Raumes genutzt werden, werden die passiven Variablen nicht für die Berechnungen verwendet, sondern werden in den errechneten Raum quasi nachträglich hineinprojiziert und zur Interpretation herangezogen (Blasius, 2010, S. 383)[110]. Des Weiteren können auch inhaltlich weniger bedeutsame Ausprägungen oder Variablen mit vielen fehlenden Werten als passive Variablen genutzt werden (Blasius, 2010, S. 383).

Ein weiteres Merkmal der Korrespondenzanalyse ist, dass für fehlende Werte eine eigene Kategorie definiert werden kann, die dann ebenfalls bei den Analysen berücksichtigt werden kann. Dies bietet sich jedoch nur bei einer ausreichend großen Fallzahl in dieser Kategorie an (als Faustregel schlägt Blasius 10 % bei kleinen Stichproben unter 500 oder 2 % bis 5 % bei großen Stichproben vor, vgl. Blasius, 2010, S. 371), was grundsätzlich auch für alle anderen Kategorien gilt, d. h. sind einzelne Ausprägungen nur selten vertreten, sollten sie ggf. zusammengefasst werden, sofern es inhaltlich sinnvoll ist.

Im Statistikprogramm SPSS® ist die multiple Korrespondenzanalyse über die Prozedur „Optimale Skalierung“[111] verfügbar. Hierunter findet man mehrere Optionen der Datenanalyse, die sich u. a. darin unterscheiden, welche Daten verarbeitet werden können. So z. B. können im Rahmen der „Mehrfachkorrespondenzanalyse“ nur Daten mit (mehrfach) nominalem Skalenniveau (d. h. die Kategorien der jeweiligen Variable lassen sich nicht abstufen oder in eine Reihenfolge bringen, wie z. B. Geburtsland, Konfession etc.) verarbeitet werden. Liegen Daten mit unterschiedlichen Messniveaus vor, so ist die „kategoriale Hauptkomponentenanalyse“ anzuwenden. Schließlich können im Rahmen der „nichtlinearen kanonischen Korrelation“ nicht nur unterschiedliche Datenniveaus verarbeitet werden, sondern auch mehrere Variablensets, was sich insbesondere dann anbietet, wenn es Gruppen von Variablen gibt, die z. B. aufgrund von theoretischen Vorüberlegungen als zusammengehörig betrachtet werden (Bühl, 2018). Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass auch bei SPSS® numerische bzw. intervallskalierte Daten im Rahmen der Analyse zunächst diskretisiert werden müssen.

Bezüglich des Skalenniveaus der Variablen ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass es im Rahmen der verschiedenen korrespondenzanalytischen Verfahren dem bzw. der Forscher:in obliegt, auf welcher Ebene einzelne Variablen analysiert werden. So weisen etwa Linting und Van der Kooij

110 So hat Bourdieu in „Die feinen Unterschiede“ (1982/2012) die Lebensstilmerkmale im „sozialen Raum“ aufgespannt und dann die soziodemographischen Merkmale als passive Variablen hinein projiziert.

111 Dabei werden die ordinalen und nominalen Variablen in numerische Werte transformiert, dieser Quantifizierungsprozess wird als „optimale Skalierung“ bezeichnet, wobei sich „optimal“ darauf bezieht, dass die Transformationen für das angepasste Modell optimal sind. Dabei soll mit der ersten Komponente so viel Varianz wie möglich in der transformierten Variablen erklärt werden (Linting & van der Kooij, 2012, S. 14f.).

(2012) darauf hin, dass das Analyseniveau nicht zwangsläufig dem Messniveau der Variablen entsprechen muss. Vielmehr sollte anhand theoretischer und inhaltlicher Überlegungen *vor* der Analyse festgelegt werden, auf welcher Ebene bzw. auf welchem Niveau die Variablen analysiert werden. So ist z. B. das Alter eine numerische bzw. intervallskalierte Variable, doch ist es für viele Fragestellungen sinnvoller, sie als eine nominale Variable zu behandeln, wenn z. B. nicht-lineare und/oder nicht monotone Beziehungen zwischen verschiedenen Altersgruppen angenommen werden. Andersrum kann es sinnvoll sein, nominale Variablen wie ordinale zu behandeln, wenn aufgrund inhaltlicher Überlegungen eine Reihenfolge bzw. Abstufung angenommen wird (z. B. bei politischer Orientierung, Bildungsabschlüsse). Der bzw. die Forscher:in hat also die Möglichkeit, die Variablen gemäß ihres Messniveaus zu analysieren oder abweichend davon eine andere Spezifikation vorzunehmen, um z. B. nicht-lineare Beziehungen zwischen numerischen Variablen zu entdecken[112].
Allgemein wird dabei zwischen einem Vektor- und einem Zentroidmodell unterschieden. Das Vektormodell eignet sich für ordinale oder numerische Variablen, während das Zentroidmodell bei nominalen Variablen zur Anwendung kommt. Im Vektormodell werden die Ausprägungen einer Variablen als eine gerade Linie (Vektor) dargestellt, d. h. eine Variable repräsentiert dann eine Richtung im Komponentenraum. Der Vektor zeigt vom Ursprung (Achsenkreuz) in die Richtung, in der sich die Kategorie mit der höchsten Quantifizierung befindet, und die Kategorie mit der niedrigsten Quantifizierung liegt diagonal dazu in der entgegengesetzten Richtung. Der Ursprung bezeichnet somit den Mittelwert der quantifizierten Variablen (Linting & van der Kooij, 2012).
Im Zentroidmodell werden die Ausprägungen einer Variable als eine Gruppe von Kategorienpunkten (Zentroiden) darstellt, sie repräsentieren den Mittelwert der Bewertungen von Personen bzw. Objekten, die zu einer Gruppe zusammengefasst wurden. Kategorienpunkte, die im Diagramm nahe beieinander liegen, sind sich ähnlicher. Das Zentroidmodell wird im Rahmen der mehrfach nominalen Analyseebene angewendet (was auch der Anwendungsweise von Bourdieu entspricht), es eignet sich vor allem auch dann, wenn es Kategorien gibt, die weit weg vom Variablenvektor liegen, d. h. wenn es Objektgruppen gibt, die sich stark von den anderen unterscheiden.
Das Zentroidmodell ist vor allem dann nützlich, wenn der bzw. die Forscher:in an der Lage der einzelnen Kategorien im Raum der Hauptkomponenten interessiert ist. Wenn die ganze Variable von Interesse ist und man an der Nichtlinearität der Beziehungen interessiert ist, aber die Reihenfolge der Kategorien aus theoretischen Gründen beibehalten möchte, ist das Vektormodell angemessener. Zu bedenken ist dabei, dass die Reihenfolge der Kategorien quasi erzwungen wird, sodass mitunter nicht monotone Beziehungen zwischen den Variablen unentdeckt bleiben. Dies liegt daran, dass die Transformationen, die im Rahmen der Analyse durchgeführt werden, durch eine ordinale Spezifikation stärkeren Beschränkungen unterliegen (Linting & van der Kooij, 2012, S. 19). Daher empfehlen Linting und Van den Kooij die Analyse zunächst auf der am wenigsten eingeschränkten Analyseebene, die für die Variablen möglich ist, zu beginnen, z. B. auf der nominalen Ebene (Linting & van der Kooij, 2012, S. 22).

---

112 Bei ordinalen Variablen (insbesondere bei Likert-Skalen) resultiert häufig eine U-förmige Transformationskurve, die sich im Komponentenraum entsprechend als „Hufeisen“ (*Horseshoe-Effekt*, vgl. Blasius, 2001, S. 343) darstellt, d. h. die Randkategorien und die mittleren Kategorien werden auf den entgegengesetzten Polen der zweiten Dimension abgetragen, sodass es sich hier streng genommen um einen Methodeneffekt handelt, der in der Regel keine inhaltliche Bedeutung hat (Blasius, 2001, S. 343).

Abschließend ist zu erwähnen, dass im Rahmen der korrespondenzanalytischen Verfahren der „Optimalen Skalierung“ fehlende Werte auch als Zusatz-Kategorie spezifiziert werden können. Insbesondere bei einem großen Anteil fehlender Werte, die zudem nicht zufällig zustande kommen (d. h. systematisch fehlen), kann dies jedoch dazu führen, dass die Zusatzkategorie eine besondere Gruppe repräsentiert, die nicht mit anderen vergleichbar ist. Insofern ist es notwendig, vorab zu überprüfen, welche Art des „Fehlend“-Mechanismus vorliegt und dann eine angemessene Form des Umgangs mit den fehlenden Werten zu finden. Dies ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

6.2.3 Umgang mit fehlenden Werten

Fehlende Werte im Rahmen einer Erhebung sind oftmals nicht zu vermeiden, können sich jedoch bei der Datenanalyse als problematisch erweisen. Sie führen mitunter zu einer substanziellen Reduktion der Stichprobe und einem erheblichen Informationsverlust und beeinträchtigen dadurch nicht nur die Teststärke, sondern führen auch zu systematischen Verzerrungen bei der Datenanalyse und damit zu Fehlschlüssen bei der Interpretation (Göthlich, 2007; Spieß, 2010; Baltes-Götz, 2013).

Fehlende Werte (missing values) in einer Untersuchung können u. a. aufgrund von Flüchtigkeitsfehlern oder fehlender Motivation geschehen oder weil Befragte sich mit der Frage oder Aussage nicht identifizieren können, diese nicht verstehen, keine passende Antwort finden oder sie aus anderen Gründen nicht beantworten wollen oder können.

Je nachdem, wie die fehlenden Werte zustande kommen (zufällig oder systematisch), also welcher Mechanismus ihnen zugrunde liegt, bedarf es einer speziellen Behandlung. Das Ignorieren des Ausfalls oder Ausschluss der betreffenden Untersuchungseinheiten stellt in den seltensten Fällen eine adäquate Umgangsweise mit diesem Problem dar (Lüdtke et al., 2007, S. 116).

Grundsätzlich werden drei Mechanismen von fehlenden Werten unterschieden (Lüdtke et al., 2007; Spieß, 2010):

- Missing Completely At Random (MCAR) besagt, dass das Fehlen eines Items rein zufällig ist, d. h. es ist weder ein Zusammenhang, noch eine Kovariation der fehlenden Werte mit der Ausprägung anderer Variablen feststellbar.
- Dagegen steht Missing At Random (MAR) für einen bedingt zufälligen Ausfall, bei dem die Missings einer Variablen mit anderen beobachteten Variablen zusammenhängen bzw. durch diese erklärt werden können.
- Missing Not At Random (MNAR) liegt dann vor, wenn selbst die Kontrolle anderer Variablen nicht genügt, um die fehlenden Werte zu erklären oder vorherzusagen, d. h. die Ursache der Missings liegt bei der betreffenden Variablen selbst.

Auch im vorliegenden Datensatz des „Übergänge“-Projektes gibt es fehlende Werte. Insbesondere bei den Angaben zu familiären Herkunftsmerkmalen (zur Operationalisierung der Herkunftsmerkmale vgl. Kapitel 6.3) ist eine erhöhte missing value – Quote festzustellen, während diese bei den Items zu schulkulturellen Merkmalen ≤ 1 % beträgt, was als nicht problematisch betrachtet wird (Urban & Mayerl, 2018, S. 441).

Tab. 4 informiert über die Ausfallquoten bei den einzelnen Variablen zur familiätrn Herkunft. Ersichtlich wird, dass die Anteile der fehlenden Werte für einige Variablen deutlich über 5 Prozent liegen: Dies betrifft vor allem die Angaben zum ISEI für beide Eltern (13,4 % und 20 %), zum Berufsabschluss beider Eltern (12 % und 10,3 %) und zur Berufsbezeichnung beider Eltern (12,3 % und 11,4 %). Weiterhin nennenswert ist der hohe Anteil fehlender Werte für die Schulabschlüsse der Eltern (10 % und 7,7 %), für die berufliche Stellung der Eltern (9 % und 13,1 %) und zum familiären Bücherbesitz (7,7 %).

Tab. 4: Überblick über fehlende Werte für Merkmale der sozialen Herkunft

	Gültig	Fehlend	
		N	Prozent
ISEI Vater	1734	268	13,4
Schulabschluss Vater (v42_1)	1801	201	10,0
Berufsabschluss Vater (v43_1)	1762	240	12,0
Berufliche Stellung Vater (v45_1)	1822	180	9,0
Berufsbezeichnung Vater (v46_1)	1756	246	12,3
ISEI Mutter	1602	400	20,0
Schulabschluss Mutter (v42_2)	1847	155	7,7
Berufsabschluss Mutter (v43_2)	1795	207	10,3
Berufliche Stellung Mutter (v45_2)	1740	262	13,1
Berufsbezeichnung Mutter (v46_2)	1774	228	11,4
Bücherbesitz (v48)	1847	155	7,7
Lernhilfe Mutter (v51_2)	1973	29	1,4
Lernhilfe Vater (v51_3)	1957	45	2,2
Sprache (v53)	1964	38	1,9
Migration Vater (v52_1)	1974	28	1,4
Migration Mutter (v52_2)	1976	26	1,3

Würde man nun alle Fälle ausschließen, die auf einer der Variablen zur familiären Herkunft fehlende Daten aufweisen, wie es üblicherweise bei dem im Statistikprogramm IBM® SPSS® voreingestellten listenweisen Fallausschluss geschieht, würde der Gesamtstichprobenausfall (d. h. die über alle Variablen kumulierte Fehlend-Quote) 37 Prozent betragen. Zieht man noch die fehlenden Werte auf den übrigen Variablen hinzu, die in die Analysen eingehen sollen, beläuft er sich auf 45,2 Prozent, was einen inakzeptablen Informationsverlust bedeutet.
In Anbetracht der erhöhten Fehlend-Quoten, insbesondere bei den Herkunftsvariablen, gilt es zu überprüfen, ob es sich hierbei um systematische (MNAR), unsystematische (MCAR) oder „bedingte" Ausfälle (MAR) handelt.
Der Literatur nach stellt MCAR in sozialwissenschaftlicher Forschung den seltensten Ausfallmechanismus dar, wohingegen vermutet wird, dass MNAR am häufigsten vorkommt (Göthlich, 2007). Für den Nachweis von MCAR gibt es den sogenannten Little-Test (der auch in SPSS® implementiert ist), während es für MAR und MNAR noch kein zuverlässiges Prüfverfahren gibt (Lüdtke et al., 2007; Göthlich, 2007). Zudem eignet sich der Little-Test nur für metrische Variablen. Das heißt, man kann nur auf der Basis von eigenen Analysen ermitteln, ob es sich bei den fehlenden Werten um einen systematischen oder um einen bedingten Ausfall handelt.
SPSS® stellt im Rahmen der MVA-Prozedur (Missing Values Analysis) ein umfangreiches Analysewerkzeug zur Verfügung, mit dessen Hilfe man den Ausfallmechanismus untersuchen kann. So lässt sich für metrische Variablen mithilfe von T-Tests und für kategoriale Variablen mithilfe von Kreuztabellen ermitteln, ob das Muster fehlender Werte bei bestimmten Variablen mit anderen Variablen zusammenhängt. In beiden Fällen wird für jede Indikatorvariable, d. h. diejenige Variable, die in mindestens 5 Prozent der Fälle fehlende Werte aufweist, ausgewiesen, inwiefern sich die Untergruppenmittelwerte (bei metrischen Variablen) bzw. die Häufigkeiten

zwischen den verschiedenen Kategorien (bei kategorialen Variablen) je nach Fehlen oder Vorhandensein der Werte unterscheiden.
Die entsprechenden Analysen zeigen, dass das Fehlen von Angaben zum Schul- und Berufsabschluss der Eltern mit deutlich niedrigeren ISEI-Werten einhergehen, so ist beispielsweise der ISEI-Wert des Vaters ca. 11 Punkte niedriger (51,84 vs. 40,74), wenn Angaben zum väterlichen Schulabschluss fehlen. In ähnlicher Größenordnung liegt diese Differenz auch bei den Müttern, wenn die Angaben zu deren Schulabschluss fehlen.
Dies weist darauf hin, dass die Daten nicht völlig zufällig fehlen. Zu vermuten wäre, dass die Angaben zum ISEI gerade bei Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status fehlen (was für MNAR sprechen würde). Einen Hinweis darauf liefern die Angaben zu den ISEI-Werten der Mutter bzw. des Vaters, wenn der jeweils andere Wert fehlt: Diese sind niedriger, wenn der Wert zum anderen Elternteil fehlt. Um diese Annahme zu überprüfen, wurden weitere Analysen durchgeführt, da der sozioökonomische Status eng mit anderen Merkmalen sozialer Herkunft zusammenhängt, etwa dem Bildungsgrad oder dem Migrationsstatus. Hier zeigt sich der vermutete Zusammenhang: Niedrigere oder fehlende Werte zu Bildungsabschlüssen korrespondieren mit fehlenden Werten beim sozioökonomischen Status, ein vorhandener Migrationshintergrund korrespondiert nicht nur mit einem höheren Anteil fehlender Werte zum ISEI und zum Beruf der Eltern, sondern zudem mit fehlenden Werten bei Angaben zu den Bildungsabschlüssen der Eltern. Letzteres liegt vermutlich darin begründet, dass insbesondere Schüler:innen, deren Eltern ihren Abschluss im Ausland erworben haben, Schwierigkeiten mit der Überführung dieser Abschlüsse in die deutsche Systematik haben, was häufiger mit fehlenden oder inkonsistenten Angaben einhergeht (Hovestadt & Schneider, 2021, S. 730).
Daher ist zusammenfassend davon auszugehen, dass

1) die Angaben zu den relevanten Strukturmerkmalen sozialer Herkunft nicht rein zufällig fehlen, sondern mit selbigen zusammenhängen,
2) der Ausschluss von Fällen aufgrund einzelner fehlender Angaben auf diesen Variablen zu einer für die hier verfolgten Fragestellungen inakzeptablen Verzerrung der Stichprobe führen würde, da besonders Schüler:innen aus weniger privilegierten Familien aus den Analysen ausgeschlossen würden.

Aus diesen Gründen ist es angezeigt, nach geeigneten Möglichkeiten zur Kompensation der fehlenden Werte zu suchen.
Im Umgang mit fehlenden Werten kommen verschiedene Verfahren zum Einsatz. Es können klassische, imputations- oder modellbasierte Verfahren genutzt werden.
Zu den klassischen Verfahren im Umgang mit fehlenden Werten gehören neben dem paarweisen Ausschluss von Personen oder Fällen (pairwise deletion) der listenweise Fallausschluss (listwise deletion). Letzterer ist das wohl bekannteste und einfachste Verfahren im Umgang mit fehlenden Werten, bei welchem nur Personen bzw. Fälle verarbeitet werden, die auf allen Variablen gültige Werte aufweisen. Hierbei wird die MCAR-Bedingung angenommen. Da dies auf Kosten des gesamten Stichprobenumfangs geht sowie systematische Unterschiede zwischen Personen mit fehlenden Werten und Personen ohne fehlende Werte nicht ausgeschlossen sind, wird zunehmend auf imputations- oder modellbasierte Verfahren zurückgegriffen.
Generell ersetzen imputationsbasierte Verfahren die fehlenden Werte durch sogenannte plausible Werte und füllen durch Imputation die fehlenden Zellen des Datensatzes auf. Zu den konventionellen Imputationsverfahren zählen z. B. Expert:innenschätzungen oder das Einsetzen von statistischen Kennwerten (Mittelwert, Modus, Median). Bei diesen sogenannten single imputations, die relativ einfach umzusetzen sind, besteht die Gefahr, dass es zu starken Verzer-

rungen in den Parameterschätzungen kommt und die Stichprobenkennwerte unzulässig homogenisiert werden (Baltes-Götz, 2013).
Daneben gibt es auch regressions- und Maximum-Likelihood-basierte Verfahren, die für eine einfache Imputation genutzt werden können. Zu letzteren zählt der EM-Algorithmus (Expectations Minimization) und das Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren (FIML).
Die Maximum-Likelihood-Methode, kurz ML-Methode bezeichnet in der Statistik ein parametrisches Schätzverfahren (hierfür sind also metrische Daten erforderlich, die normal verteilt sind). Vereinfacht ausgedrückt wird hier in einem iterativen Prozess derjenige Parameter als Schätzung ausgewählt, gemäß dessen Verteilung die Realisierung der beobachteten Stichprobenwerte am wahrscheinlichsten erscheint (Urban & Mayerl, 2018, S. 382). In diesen sogenannten modellbasierten Verfahren erfolgen – unter der Annahme von MAR – die Schätzung des Modells und die Behandlung der fehlenden Werte in einem Schritt (vgl. ausführlich Baltes-Götz, 2013).
Um ein deutlich aufwändigeres Verfahren handelt es sich bei der multiplen Imputation: Während bei der einfachen Imputation jeder fehlende Wert durch jeweils einen bestimmten Schätzwert ersetzt wird, der dann wie ein „wahrer“ Wert behandelt wird, werden bei der multiplen Imputation für jedes Item mehrere Werte geschätzt, entsprechend viele Datensätze erzeugt, mit denen anschließend weitere Analysen durchgeführt werden.
Multiple Imputationen und modellbasierte Verfahren gehören zu den elaborierten Verfahren im Umgang mit fehlenden Werten, vor allem weil sie auf der MAR-Annahme basieren, während klassische Verfahren den strengeren MCAR-Mechanismus zugrunde legen (Lüdtke et al., 2007; Baltes-Götz, 2013).
Da das FIML-Verfahren nur im Rahmen von Strukturgleichungsmodellen zum Tragen kommt und nicht alle SPSS-Prozeduren multiple Datensätze unterstützen (z. B. die Faktoren- oder Korrespondenzanalyse), werden in der vorliegenden Arbeit die fehlenden Werte in den Variablen zu schulkulturellen Merkmalen per EM-Algorithmus in SPSS© geschätzt und imputiert, um die kumulierte Fehlend-Quote zu senken[113]. Dies scheint vertretbar, da die Quote der fehlenden Werte bei den einzelnen Items nicht mehr als 1 Prozent beträgt, sodass keine größeren Verzerrungen durch die Imputation zu erwarten sind.
Diesbezüglich arbeitet Baltes-Götz (2013) heraus, dass der EM-Algorithmus der Statistiksoftware SPSS® unter MAR-Bedingung konsistente Schätzer der Modellparameter liefert, allerdings fehlerhafte Inferenzstatistiken (unterschätzte Fehlervarianz und Standardfehler, überschätzte Determinationskoeffizienten) resultieren. Trotzdem sei der Algorithmus bei hinreichend großer Stichprobe, der Verwendung von Hilfsvariablen, die die Informationen über die Auftretenswahrscheinlichkeit und die Ausprägung fehlender Werte enthalten, und für Analysen, bei denen Signifikanztests und Vertrauensintervalle weniger relevant sind (wie z. B. bei der explorativen Faktorenanalyse) sowie für deskriptive Analysen brauchbar (Baltes-Götz, 2013, S. 39f.; vgl. auch Lüdtke et al., 2007, S. 106).

113 Hierbei handelt es sich um ein iteratives, zweistufiges Verfahren. Im ersten Schritt (E-Schritt für Expectation) werden die bedingten Erwartungen für die fehlenden Werte einer Variablen mit Hilfe einer Regression ersetzt, wobei jede Variable im Datensatz sowohl abhängige als auch unabhängige Variable darstellt. Im zweiten Schritt (M-Schritt für Maximization) werden die so geschätzten Erwartungswerte zur Ermittlung der gesuchten Parameter (z. B. Mittelwerte) nach dem Maximum-Likelihood-Prinzip verwendet. Daraufhin erfolgt wiederum der E-Schritt, der mit diesen neuen Schätzungen wiederum Imputationen der fehlenden Werte erzeugt. Diese Schritte werden solange vollzogen, bis sich die geschätzten Parameterwerte nicht mehr wesentlich verändern, d. h. der EM-Algorithmus konvergiert (vgl. Lüdtke et al., 2007, S. 109; Baltes-Götz, 2013, S. 40).

Anders verhält sich die Situation bei den fehlenden Werten zu den Herkunftsmerkmalen, insbesondere zum Bildungshintergrund und dem sozioökonomischen Status (ISEI) der Eltern. Üblicherweise wird bei der Ermittlung des familiären Bildungshintergrundes und des sozioökonomischen Status der jeweils höchste elterliche Abschluss bzw. ISEI-Wert verwendet, für die allerdings die Angaben zu beiden Elternteilen benötigt werden. Dies trifft im Falle des ISEI-Wertes im vorliegenden Datensatz nur in 76,1 % der Fälle zu. Angesichts der auf Einzelschulebene teilweise kleinen Stichprobengrößen ist es jedoch angezeigt, die Datenlage optimal auszuschöpfen.

Nach Abwägung aller Möglichkeiten und vor dem Hintergrund des wahrscheinlichen MNAR-Mechanismus bei den Angaben zur familiären Herkunft, dem auch im Rahmen elaborierter Schätz- und Imputationsverfahren nicht adäquat begegnet werden kann (Göthlich, 2007; Lüdtke et al., 2007), sowie der Einschränkungen bezüglich der weiteren Analysemethoden, die mit der multiplen Imputation einhergehen, wird in dieser Arbeit ein anderer Ansatz zur Kompensation der fehlenden Werte verfolgt.

Grundsätzlich standen hier zwei Optionen zur Verfügung, die exemplarisch für den ISEI erörtert werden:

1) Die Verwendung des ISEI-Wertes des Vaters, da für die Väter mehr gültige Werte vorliegen als für die Mütter (87,5 % vs. 82,3 %).
   Diese Option wäre insofern vertretbar, als dass der ISEI-Wert für das Einkommen von Frauen aufgrund der geschlechtsspezifischen Segregation auf dem Arbeitsmarkt und der damit einhergehenden Einkommensschere zwischen Frauen und Männern, ohnehin weniger valide zu sein scheint (Schimpl-Neimanns, 2004).
2) Die Verwendung des höchsten *bekannten* ISEI-Wertes, das heißt: Wenn Angaben zu einem Elternteil fehlen, wird die gegebenenfalls vorhandene Angabe zum anderen Elternteil übernommen.

Diese Option lässt sich damit begründen, dass die Bildung des höchsten familiären ISEI anhand der Angaben von Mutter *und* Vater auf einem traditionellen Familienbild basiert, das Familienformen bzw. Formen des Zusammenlebens wie z. B. Alleinerziehende, Patchwork-Familien, homosexuelle, unverheiratete und/oder nicht zusammenlebende Lebensgemeinschaften etc. ausblendet. Wenn also Angaben zu einem Elternteil fehlen, könnte dies auch ein Hinweis darauf sein, dass die Information aufgrund dieser Lebensumstände fehlt oder irrelevant ist (z. B. weil das Elternteil nie oder nicht mehr im gemeinsamen Haushalt gelebt hat oder lebt[114]). Zudem können aufgrund der Konzeption des ISEI Angaben wie „Hausfrau/-mann" oder „Rentner:in" nicht kodiert werden (Schimpl-Neimanns, 2004).

Aufgrund dieser Überlegungen wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit sowohl für den sozioökonomischen Status als auch für den höchsten familiären Bildungsabschluss[115] die zweite Option angewendet.

Durch dieses Vorgehen konnte der Anteil fehlender Werte im Hinblick auf die Angaben zum familiären Hintergrund von 37 Prozent auf 13,4 Prozent reduziert werden. Um dem berechtigten Einwand zu begegnen, dass dadurch eine Unterschätzung des familiären Bildungshintergrundes oder ISEI-Wertes resultieren könnte, wurden bivariate Korrelationsanalysen mit den

114 Tatsächlich geben 59 Befragte an, dass sie keine Angaben machen können, weil sie entweder keinen Kontakt zum Vater haben oder weil er bereits verstorben sei, für die Mütter geben dies nur 12 Befragte an.

115 Lagen weder zur Mutter noch zum Vater Angaben zum Schul- und Berufsabschluss vor, wurde zusätzlich anhand der offen erfassten Angaben zum Beruf der Eltern für eindeutig akademische Berufe wie Ärzt:innen, Rechtsanwält:innen oder Lehrer:innen manuell nachkodiert.

ursprünglichen Variablen durchgeführt (vgl. Tabelle 5). Es zeigt sich, dass die Zusammenhänge zwischen den beiden Variablen auf gleichem Niveau bestehen bleiben, bei gleichzeitig deutlich höherer Datenausschöpfung. Somit führt dieses Vorgehen zur Verbesserung der Datenqualität und zur Verringerung von Verzerrungen, die ansonsten durch den Ausschluss dieser Fälle entstehen können.

Tab. 5: Bivariate Korrelationen zwischen den kompensierten und den Original-Variablen

		HISEI	**Höchster familiärer Abschluss**	**Höchster bekannter ISEI**	**Höchster bekannter Abschluss**
HISEI	Pearson-Korrelation	1	,664**	1,000**	,672**
	Sig. (2-seitig)		<,001	,000	<,001
	N	1477	1380	1477	1438
Höchster familiärer Abschluss	Pearson-Korrelation	,664**	1	,657**	,997**
	Sig. (2-seitig)	<,001		<,001	,000
	N	1380	1819	1723	1819
Höchster bekannter ISEI	Pearson-Korrelation	1,000**	,657**	1	,665**
	Sig. (2-seitig)	,000	<,001		<,001
	N	1477	1723	1858	1790
Höchster bekannter Abschluss	Pearson-Korrelation	,672**	,997**	,665**	1
	Sig. (2-seitig)	<,001	,000	<,001	
	N	1438	1819	1790	1897

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

6.3 Operationalisierung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, Schulkulturen und schulkulturelle Passungsverhältnisse in der gymnasialen Oberstufe anhand quantitativer Daten explorativ zu untersuchen (vgl. Kap. 5).
Dazu werden Daten verwendet, die nicht speziell für die hier verfolgten Forschungsfragen erhoben wurden. Das bedeutet, dass auch die eingesetzten Instrumente nicht eigens für die spezifische Fragestellung entwickelt worden sind, was mit Einschränkungen bezüglich der Operationalisierung der Konstrukte und der Interpretation einhergeht (vgl. Kühnel & Leibold, 2016; Tausendpfund, 2018). Da im Rahmen des Übergänge-Forschungsprojektes jedoch ähnliche Fragestellungen verfolgt wurden (vgl. Kap. 6.1), wenn auch ohne Bezug auf die Frage der schulkulturellen Passungsverhältnisse, erscheint die sekundäranalytische Verwendung der Daten für die vorliegende Arbeit vertretbar, da davon auszugehen ist, dass für die meisten der hier fokussierten Aspekte und Dimensionen verwendbare Indikatoren existieren. Gleichwohl erfordert eine sekundäranalytische Vorgehensweise eine besondere Sorgfalt bei der Auswahl der Indikatoren sowie bei der inhaltlichen Interpretation der Ergebnisse (Kühnel & Leibold, 2016).
In Folgenden werden zunächst (Kap. 6.3.1) die Indikatoren zur Erfassung der Schüler:innenkompostion an den neun Oberstufen vorgestellt, worauf die Analyse zu Schulkulturen als Institutionen-Milieu-Komplexe basieren wird. Anschließend erfolgt die Operationalisierung der Schulkulturdimensionen (Abschnitt 6.3.2).

6.3.1 Indikatoren zur Erfassung der Schüler:innenkomposition

Für die Operationalisierung des sozialen Hintergrundes als Hinweis auf den primären Habitus der Abiturient:innen wird im Rahmen der empirischen Bildungsforschung häufig auf Bourdieus Konzeption des sozialen Raumes zurückgegriffen (vgl. Kap. 2.1). Der von ihm postulierten Korrespondenz zwischen objektiven Verhältnissen und Praxisformen wird hier insofern entsprochen, als dass Struktur- und Prozessmerkmale der sozialen Herkunft simultan berücksichtigt werden (etwa: Baumert, Watermann & Schümer, 2003; Baumert & Maaz, 2006; Watermann & Baumert, 2006b). Die Strukturmerkmale geben Aufschluss über die sozioökonomische Stellung und das institutionalisierte kulturelle Kapital der Familie, während die Prozessmerkmale die Ausstattung mit Kulturgütern (objektiviertes kulturelles Kapital) sowie die kulturell-kommunikativen familiären Praxen abbilden.
Zwar ist die in der quantitativen Bildungsforschung gängige Art der Operationalisierung, die sich zumeist auf einige wenige Indikatoren der sozioökonomischen Stellung und der familiären kulturellen und kommunikativen Praxis beschränkt, durchaus umstritten (ausführlich: Kramer, 2011), jedoch ist eine umfassende Erfassung des sozialen Hintergrundes aus forschungspragmatischen Gründen häufig nicht möglich (Baumert & Maaz, 2006).
Auch im Forschungsprojekt „Übergänge" wurde der soziokulturelle Hintergrund der Abiturient:innen nur anhand weniger ausgewählter Indikatoren erfasst. Dazu wurde auf die Konzeption der PISA 2000-Studie zurückgegriffen (Baumert, Watermann & Schümer, 2003), mit allen damit einhergehenden Mängeln und Verkürzungen. Dies bedeutet eine besondere Herausforderung für die verfolgte Fragestellung, da sich z. B. die Milieuzugehörigkeit der Schüler:innen allenfalls indirekt erschließen lässt. Diese Problematik lässt sich an dieser Stelle nicht lösen und kann nur durch eine sorgfältige und reflektierte Interpretation der Ergebnisse bearbeitet werden.

6.3.1.1 Merkmale der familiären Lebensverhältnisse

Die Bestimmung der sozialen Lage der Herkunftsfamilie soll anhand des Umfangs und der Struktur des ökonomischen und kulturellen Kapitals vorgenommen werden. Hierzu stehen im vorliegenden Datensatz Angaben der Abiturient:innen zum allgemeinbildenden und beruflichen Abschluss der Eltern, zum Erwerbsstatus, zur beruflichen Stellung, zum Beruf bzw. zur beruflichen Tätigkeit der Eltern sowie zum Migrationshintergrund der Eltern zur Verfügung.[116]
Für das *ökonomische Kapital* finden sich im vorliegenden Datensatz keine Indikatoren wie etwa Einkommen oder Ausstattung mit Wohlstandsgütern. Daher wird hierzu auf den *International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI*; Ganzeboom, Graaf & Treiman, 1992) zurückgegriffen. Der ISEI-Index, der Werte zwischen 16 (z. B. Landarbeiter:in) und 90 (z. B. Richter:in) einnehmen kann, gibt den sozioökonomischen Status einer Person auf Basis der jeweiligen beruflichen Tätigkeit an[117]. Die zentrale Annahme hierbei ist, dass „jede berufliche Tätigkeit einen bestimmten Bildungsgrad erfordert und durch ein bestimmtes Lohnniveau ent-

116 Zur Validität von Schüler:innen-Angaben liegen inzwischen mehrere Studien vor, die belegen, dass Angaben zum elterlichen Bildungs- und Berufsstatus zum einen mit der besuchten Schulform zusammenhängen (Gymnasiast:innen liefern eher konsistente Angaben als Hauptschüler:innen) und zum anderen mit dem Alter zunehmend verlässlicher werden (vgl. Maaz, Kreuter & Watermann, 2006; Hovestadt & Schneider, 2021). Insofern ist für die vorliegende Arbeit dahingehend von einer ausreichenden Validität der schüler:innenseitigen Angaben auszugehen.

117 Dabei wurden die Angaben der Schüler:innen zum Beruf der Eltern zunächst anhand des ISCO-88 -Klassifikationssystems (ISCO = *International Standard Classification of Occupations*) des Internationalen Arbeitsamtes (ILO = International Labour Office) kodiert, anhand dessen ein vierstelliger Berufscode ermittelt wird (vgl. Hoffmeyer-Zlotnik & Geis, 2003; Hoffmeyer-Zlotnik, Hess & Geis, 2004). Leider lag das neue Klassifikationsschema ISCO-2008 zum Zeitpunkt der Kodierung noch nicht vor.

lohnt wird“ (Hoffmeyer-Zlotnik & Geis, 2003, S. 129). Dieser Zusammenhang konnte im Rahmen einer umfangreichen Untersuchung mit etwa 74 000 Personen aus 16 Nationen bestätigt werden (ebd.). Damit wird mit dem Index allerdings nicht nur das ökonomische Kapital, sondern auch das institutionalisierte kulturelle Kapital miterfasst, welches nötig ist, um bestimmte Tätigkeiten ausüben zu können.
Für die Analysen wird der höchste *bekannte* ISEI-Wert genutzt (vgl. Kapitel 6.2.3).
Da sich für die durchgeführten Analyseverfahren (siehe Kapitel 6.2.2) nur kategoriale Variablen eignen, wird die ISEI-Variable in Kategorien zerlegt. Entsprechend Bourdieus (1982/2012) Klassenmodell wird eine Unterteilung in drei Kategorien vorgenommen: (1) niedriger sozioökonomischer Status (Wertebereich 16 – 38), (2) mittlerer sozioökonomischer Status (Wertebereich 39 – 64) und (3) hoher sozioökonomischer Status (Wertebereich 65 – 90).
Zur Operationalisierung des *institutionalisierten kulturellen Kapitals* werden die Angaben der Schüler:innen zum Schul- sowie zum Berufsabschluss der Eltern zusammengefasst, bzw. wenn nur zu einem Elternteil eine Angabe vorlag, diese übernommen (vgl. auch Kap. 6.2.3) und auf dieser Basis eine dichotome Variable gebildet: (0) nicht akademischer Bildungshintergrund und (1) akademischer Bildungshintergrund.
Diese Differenzierung hat sich insbesondere in der Forschung zum Übergang Schule-Hochschule als bedeutsam erwiesen (Maaz, 2006; Watermann & Maaz, 2006). Zugleich wird damit die kulturelle Nähe der Familie zum akademischen Feld angezeigt.
Auch hier wird der höchste *bekannte* Bildungsgrad verwendet (vgl. Kapitel 6.2.3.).
Der Besitz von Kulturgütern im Sinne von objektiviertem Kulturkapital wird häufig anhand der Frage nach der Anzahl der im Haushalt befindlichen Bücher operationalisiert. Auch im vorliegenden Datensatz gibt es die sogenannte „Bücherfrage“, wobei zwischen folgenden Kategorien differenziert wird: (1) 1-10 Bücher, (2) 11-50 Bücher, (3) 51-100 Bücher, (4) 101-250 Bücher, (5) 251-500 Bücher und (6) über 500 Bücher. Aufgrund der geringen Häufigkeit der beiden ersten Kategorien werden für die Analysen die ersten drei Kategorien zusammengefasst.
Der Migrationshintergrund der Familie stellt eine weitere Strukturkategorie sozialer Herkunft dar. Diese hängt je nach Ausgangslage (z. B. Verweildauer in Deutschland, Herkunftsland und vorhandenes bzw. mitgebrachtes Bildungskapital) eng mit der familiären Ausstattung an sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen zusammen (Stanat & Edele, 2011). Der Migrationshintergrund der Eltern kann zudem als ein Hinweis auf das Ausmaß der Vertrautheit mit dem deutschen Bildungssystem interpretiert werden, was sich zum einen auf die Bildungsaspirationen und zum anderen auf die Möglichkeiten zur schulbezogenen Unterstützung der Kinder auswirken kann (Bittlingmayer & Bauer, 2007; Diefenbach, 2011; Aydın-Canpolat, 2017; vgl. auch Kapitel 4.1.4).
Im Rahmen der vorliegenden Arbeit liegt ein Migrationshintergrund vor, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist. Im Kontext der PISA-Studien wurden allerdings differenzielle Effekte des Migrationshintergrundes hinsichtlich der Kompetenzentwicklung und des Schulerfolgs nachgewiesen, je nachdem, ob beide Eltern, nur ein oder kein Elternteil im Ausland geboren sind bzw. ist und auch je nach Herkunftsland (Stanat, 2003; Müller & Stanat, 2006). Während die erstgenannte Differenzierung im Rahmen der Analysen berücksichtigt werden kann, muss aufgrund der geringen Stichprobengröße auf Einzelschulebene auf die Berücksichtigung des Herkunftslandes verzichtet werden. Dementsprechend geht der Migrationshintergrund in drei Ausprägungen in die Analysen ein: (1) kein Elternteil in Ausland geboren (2) ein Elternteil im Ausland geboren und (3) beide Eltern im Ausland geboren.
Zur Erfassung der *kommunikativen und kulturellen Praxis* im Elternhaus stehen einige wenige Indikatoren zur Verfügung, d. h. diese stellen nur einen kleinen Ausschnitt der möglichen

lebensstilbezogenen Aspekte dar. Es handelt sich hierbei größtenteils um Aspekte, die einen Bezug zu der (vermeintlich) schulisch anerkannten legitimen Kultur aufweisen.
Die kommunikative und kulturelle Praxis im Elternhaus wurde im „Übergänge"-Fragebogen über Angaben der Abiturient:innen dazu erfasst, wie häufig sie mit ihren Eltern bzw. anderen Erziehungsberechtigten

- über soziale oder politische Fragen diskutieren,
- über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen sprechen,
- Theater, Konzerte oder ähnliche Veranstaltungen besuchen,
- über die Schule sprechen und
- gemeinsam Mahlzeiten einnehmen.

Fraglich ist, inwiefern mit diesen Indikatoren tatsächlich die Bildungsnähe des Elternhauses erfasst wird, oder ob damit nicht hauptsächlich das Verhältnis bzw. die Beziehungsqualität zwischen den Befragten und ihren Eltern „gemessen" wird. Zwar gibt es Hinweise darauf, dass der sozioökonomische Status mit der wahrgenommenen Qualität der Eltern-Kind-Beziehung zusammenhängt (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2010, S. 228; Wild & Walper, 2020, S. 246), jedoch muss für die hier betrachtete Population von Abiturient:innen auch die Entwicklungsphase der Adoleszenz berücksichtigt werden, die mit einer zunehmenden Ablösung vom Elternhaus einhergeht, sodass zusätzlich davon auszugehen ist, dass bestimmte soziale und kommunikative Praxen im Elternhaus an Bedeutung verlieren.
Für die Analysen werden daher nur die Aussagen herangezogen, die sich auf die *lernbezogene Unterstützung* im Elternhaus beziehen. Damit wird der Fokus auf bildungsbezogene Ressourcen im Elternhaus gelegt.
Hierzu stehen Angaben der Befragten dazu, wie häufig sie Mutter und Vater um Lernunterstützung bei Schulaufgaben bitten, zur Verfügung. Dabei wurden die Antworten für Mutter und Vater so zusammengefasst, dass der jeweils höhere Wert übernommen wurde. Fehlten Werte für Mutter oder Vater, wurde der ggfs. vorhandene Wert für das andere Elternteil übernommen. Die vorhandenen Antwortoptionen lauten: (1) nie, (2) manchmal, (3) oft und (4) regelmäßig[118].
Tab. 6 informiert über die Häufigkeitsverteilungen der Nennungen zu den Merkmalen familiärer Lebensverhältnisse.

Tab. 6: Merkmale familiärer Lebensverhältnisse, Häufigkeiten

		Anzahl	%
Sozioökonomischer Status	Niedrig	388	19,4 %
	Mittel	845	42,2 %
	Hoch	626	31,3 %
	fehlend	143	7,1 %
Bildungshintergrund	Akademisch	890	44,4 %
	Nicht akademisch	1008	50,3 %
	fehlend	104	5,2 %

118 Beim näheren Betrachten fällt auf, dass die letzte Antwortoption streng genommen keine Steigerungsform zu „oft" darstellt, schließlich kann „regelmäßig" auch „ein Mal im Jahr" bedeuten. Es ist jedoch anzunehmen, dass die Befragten aufgrund der Reihenfolge der Antwortoptionen diese auch in der gewünschten Richtung interpretiert haben.

		Anzahl	%
Bücherbesitz	Bis 100 Bücher	468	23,4 %
	101–250 Bücher	452	22,6 %
	251–500 Bücher	514	25,7 %
	Über 500 Bücher	530	26,6 %
	fehlend	38	1,9 %
Migrationshintergrund	Kein Elternteil	1429	71,4 %
	Ein Elternteil	141	7,0 %
	Beide Elternteile	404	20,2 %
	fehlend	28	1,4 %
Lernhilfe Eltern	nie	744	32,2 %
	manchmal	939	46,9 %
	oft	241	12 %
	regelmäßig	56	2,8 %
	fehlend	22	1,1 %

Die gering besetzten Kategorien beim Migrationshintergrund („Ein Elternteil") sowie bei der elterlichen Lernhilfe („regelmäßig") werden für die Korrespondenzanalysen gemäß der Empfehlung von Blasius (2010) zusammengefasst. Für den Migrationshintergrund liegen dementsprechend zwei Kategorien (1 = „kein Migrationshintergrund" und 2 = "mindestens ein Elternteil im Ausland geboren") vor und für die elterliche Lernhilfe ergeben sich drei Kategorien (1 = „nie", 2 = „manchmal" und 3 = „oft").

6.3.1.2 Bildungsaspirationen als milieuspezifische Dispositionen

Mit Blick auf die Ausführungen zu Studienverhalten und Bildungseinstellungen von Studierenden verschiedener sozialer Herkunft in „Illusion der Chancengleichheit" (1971) und auch mit Blick auf eine Reihe von Beiträgen in „Das Elend der Welt" (insbesondere im Kapitel „Widersprüche des Erbes", 1998) wäre es naheliegend und plausibel, auch psychologische Individualmerkmale, z. B. persönlichkeitsbezogene oder motivationale Dispositionen heranzuziehen. Einen Vorschlag hierzu haben z. B. Grundmann et al. (2003, 2004b, 2006) vorgelegt, indem sie unter anderem auch affektive, sozial-kognitive und motivationale Persönlichkeitsmerkmale sowie Bildungsaspirationen berücksichtigen, um auf dieser Grundlage eine „milieuspezifische Handlungsbefähigung" zu modellieren, die eine große Nähe zum Habitus-Begriff von Bourdieu aufweist.
Der Fragebogen des Übergänge-Projektes enthält einige Fragen, die persönlichkeitspsychologische Merkmale wie soziale und allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (d. h. die Überzeugung soziale oder allgemeine Herausforderungen aus eigener Kraft bewältigen zu können, vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1999) und Selbstwertgefühl (die emotionale Einstellung gegenüber der eigenen Person; vgl. Pütz, Kuhnen & Lojewski, 2011) adressieren. Zwar gibt es Hinweise darauf, dass sich diese Persönlichkeitsmerkmale auch milieuspezifisch unterscheiden können (vgl. z. B. Grundmann et al., 2006, S. 213), doch für die hier verfolgte Fragestellung ist es zielführender, sich auf bildungsbezogene Einstellungen und Merkmale zu konzentrieren, um die milieuspezifischen Bildungsorientierungen aus der Perspektive der schulkulturellen Passungsverhältnisse zu betrachten.
Als individuelle Dispositionen, die als Produkt der milieuspezifischen Primärsozialisation (oder auch Handlungsbefähigung) und der schulischen Bildungs- und Passungserfahrungen verstanden werden können, werden Aussagen der Befragten zu ihren nachschulischen Bildungsaspirationen sowie zu den selbsteingeschätzten Chancen, ein Studium zu bewältigen, herangezogen.

Diese können im Sinne Bourdieus als „praktische Antizipationen" verstanden werden, also als „die antizipierende Anpassung des Habitus an die objektiven Verhältnisse" (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 163).
Im Datensatz des „Übergänge"-Projektes stehen hierzu Angaben der Befragten dazu, was sie im Anschluss an die Schule tun werden in den folgenden Ausprägungen: (1) Studium, (2) Ausbildung und (3) Unklar[119].
Hinzu kommen noch zwei Aussagen, die sich ebenfalls im Sinne der oben genannten „antizipierenden Anpassung" der Erwartungen interpretieren lassen:

- „Ich fürchte, dass ich die fachlichen Anforderungen an der Universität nicht erfüllen kann."
- „Aufgrund meiner Erfahrungen mit meinen Leistungskursfächern habe ich Zweifel, ob ein Studium für mich überhaupt einen Sinn hat."

Die Aussagen konnten anhand einer fünfstufigen Antwortskala mit 1= „trifft gar nicht zu" bis 5 = „trifft voll zu" beantwortet werden. Für weitere Analysen werden die Antwortkategorien zu drei zusammengefasst: 1 + 2 = „trifft nicht zu", 3 = „teils/teils" und 4 + 5 = „trifft zu". Die Verteilung der Antworten ist Tabelle 7 zu entnehmen.

Tab. 7: Indikatoren für Bildungsaspirationen, Häufigkeiten

		Anzahl	**%**
Bildungsintention	Studium	1252	62,5 %
	Ausbildung	287	14,3 %
	Unklar	432	21,6 %
	fehlend	31	1,5 %
Fachliche Anforderungen eines Studiums nicht erfüllen können	trifft nicht zu	1122	45 %
	teils/teils	587	29,3 %
	trifft zu	278	13,9 %
	fehlend	15	0,7 %
Zweifel am Studium aufgrund von Facherfahrungen	trifft nicht zu	1427	71,4 %
	teils/teils	352	17,6 %
	trifft zu	211	10,5 %
	fehlend	12	0,6 %

6.3.2 Indikatoren für die Schulkulturdimensionen

In der vorliegenden Arbeit stellen unter anderem einige Skalen zum Schul- bzw. Sozialklima, die auf Fends Konzeption basieren[120], die Grundlage für die Operationalisierung der vier Dimensionen der Schulkultur dar.

119 Hierzu wurden Angaben wie „Ich habe noch keine Entscheidung getroffen" sowie „Anderes" zusammengefasst. Unter „Anderes" gaben die Befragten mehrheitlich „Wehr- oder Zivildienst", „Freiwilliges Soziales oder Ökologisches Jahr", „Au pair- oder Auslandsjahr" an. Die Anteile der „Anderes"-Kategorie liegen zwischen 1,1 % (EGR) und 9,3 % (GeS). Ohne diese Antwortkategorie betragen die Anteile der „Unentschlossenen" (Antwortoption: „weiß ich noch nicht") zwischen 13,6 % (EGR) und 24,4 % (GeS).

120 Es handelt sich um die bei Helmke und Dreher (1979) verwendeten Skalen, in der von Tillmann et al. (2000) adaptierten Version. Für den „Übergänge"-Fragebogen wurden die Skalen entsprechend des eigenen Forschungsinteresses angepasst, so wurden z. B. einzelne Items (alters- und zeitgemäß) umformuliert oder nur Teile eines Konstruktes übernommen oder weitere Items ergänzt.

Dass die im Kontext der Schulklima-Forschung entwickelten Konstrukte sich grundsätzlich auch zur Erfassung der schulkulturellen Dimensionen eignen können, legt eine Studie zur Bedeutung schulischer Bildungsprozesse und Anerkennungsbeziehungen für die Herausbildung politischer Orientierungsmuster bei Jugendlichen von Helsper et al. (2006) nahe. In dieser Studie wurden die schulischen Partizipations- und Anerkennungsverhältnisse anhand von Schulklimaskalen (u. a. von Fend) zu schulischer Partizipation und Lehrer:innenverhalten operationalisiert (Sandring, 2006). Insofern sind hier bereits die von Hascher, Kramer und Pallesen (2021) beschriebenen Verbindungslinien zwischen diesen beiden Forschungsansätzen zu erkennen.
Wie bereits in Kapitel 2.3.2 skizziert, sind diese Verbindunglinien vor allem bei Fends früher Konzeption des Schulklimas (1977, S. 68ff.) zu erkennen, die noch deutliche macht- und konflikttheoretische Bezüge aufweist. Hier beschreibt er Schulklima noch entlang der „Dimensionen des Anpassungsdrucks und der Repressivität" und unterscheidet zwischen einem Inhalts-, einem Interaktions- und einem Beziehungsaspekt (Fend, 1977, S. 74). Dabei werden unter dem Inhaltsaspekt auch die normativen Erwartungen in einer Schule subsummiert, die einerseits Leistung und Disziplin als „zentrale institutionalisierte Ziele" (Fend, 1977, S. 75) und andererseits allgemeine Verhaltenserwartungen, die im schulischen Kontext als Erziehungsideale bzw. -ziele relevant sein können, umfassen. In Bezug auf Verhaltenserwartungen geht er von zwei konkurrierenden Wertsystemen aus: Werte oder „Tugenden", die auf Konformität (z. B. Fleiß, Gehorsam, Respekt) abzielen und Werte, die Selbstbestimmung und Individualität (z. B. Selbständigkeit, Kritikvermögen, Informiertheit) fokussieren.
Betrachtet man nun die Schulkulturdimensionen von Helsper et al. (2001, S. 36ff.), sieht man hier deutliche Parallelen zu den Dimensionen „Leistung" und „pädagogische Orientierungen". Die Autor:innen begreifen Leistung bzw. Leistungsbewertung ebenfalls als konstitutiv für schulisches Handeln und nehmen unterschiedliche Ausprägungen der Selektionshärte und Leistungserwartungen an (Helsper et al., 2001, S. 36). Pädagogische Orientierungen umfassen ihnen zufolge institutionalisierte schulische Werte und Normen und unterrichtsrelevante Vorstellungen über angemessenes und erwünschtes schulisches und soziales Lernen (Helsper et al., 2001, S. 37). Diese unterschiedlichen Wertvorstellungen rekonstruieren Helsper et al. (2001, 2009, 2018) auch als differentielle institutionelle Idealentwürfe des Schülerhabitus. Dabei arbeiten sie u. a. heraus, welche Wertorientierungen, Lernhaltungen und Lebensführungsprinzipien in der jeweiligen schulkulturellen Ordnung als wünschenswert oder legitim gelten (vgl. Kap. 4.3.2). Diese Idealentwürfe können sich eher an konventionellen, leistungsbezogenen oder sozialen Werten orientieren oder eher Werte wie Individualität, Autonomie, Kritik- oder Reflexionsfähigkeit betonen (Helsper et al., 2001, S. 595ff.).
Mit dem Interaktions- und dem Beziehungsaspekt des Schulklimas finden sich bei Fend (1977) weitere Parallelen zu pädagogischen Orientierungen, die sich auch auf Vorstellungen über einen angemessenen Umgang mit Schüler:innen, das Verhältnis von Nähe und Distanz und von Sach- und Personorientierung, kurz gesagt auf die Gestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses, beziehen. Mit „Lehrerengagement" und „Anonymität" (Beziehungsaspekt) wird bei Fend die Qualität der Sozialbeziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen erfasst, die sich u. a. darin ausdrückt, inwieweit die Lehrkräfte um die Lern- und Bildungserfolge ihrer Schüler:innen bemüht sind und dabei auch leistungsschwache Schüler:innen unterstützen (Engagement vs. Gleichgültigkeit) und wie im unterrichtlichen Kontext die Sach- bzw. Leistungsorientierung und die Person- bzw. Schüler:innenorientierung ausbalanciert sind (positional-institutionelle vs. personale Beziehungsgestaltung; vgl. Fend, 1977, S. 110ff.).

Schließlich nimmt Fend (1977) im Kontext des Interaktionsaspektes auf die Umgangs- und Kommunikationsformen der Lehrkräfte mit Schüler:innen sowie auf Mitbestimmungsmöglichkeiten im schulischen Kontext Bezug, womit eine Parallele zur Schulkultur-Dimension „Partizipation" markiert ist. Dabei wird im Zusammenhang mit den Umgangsformen mit dem Begriff der „Restriktivität" ein auf Asymmetrie basierendes Kontroll- und Dominanzverhalten von Lehrkräften definiert, das sich in Sanktionierungsmaßnahmen und Dominanzbehauptung, der Missachtung oder Abwertung der Schüler:innen oder in einem Mangel an Argumentationsbereitschaft bzw. rationaler Begründung von Erwartungen ausdrückt (Fend, 1977, S. 103f.). Insbesondere letztere sieht Fend als zentralen Aspekt eines Demokratisierungsprozesses im schulischen Sozialisationskontext, der „die grundsätzliche Gleichwertigkeit der Beteiligten als normatives Regulativ unterstellt, eine Koordination von Erwartungen sowie einen Interessenausgleich zum Ziel hat" (Fend, 1977, S. 102). Institutionalisierte Mitbestimmungsmöglichkeiten (auch bei der Organisation von Lernprozessen) und Entscheidungsspielräume im schulischen Kontext begreift Fend als „Formen legitimer Herrschaft" (Fend, 1977, S. 98). Damit, und auch in seinen weiteren Ausführungen hierzu, ist die Nähe zur Auffassung von Partizipation wie sie auch bei Helsper et al. (Helsper et al., 2001, S. 38) zu finden ist, deutlich markiert.
Insgesamt wird anhand der Ausführungen deutlich, dass trotz großer Schnittmengen der im „Übergänge"-Projekte verwendeten Schulklima-Skalen mit den Schulkulturdimensionen, gewisse Unschärfen und Abweichungen bei der Operationalisierung nicht zu vermeiden sind. Diese ergeben sich auch deshalb, weil die Abgrenzung der einzelnen Schulkulturdimensionen keineswegs eindeutig und trennscharf ist. Insbesondere die Dimension der „pädagogischen Orientierungen" ist sehr breit angelegt und umfasst sowohl die Inhalts- als auch Interaktions- und Beziehungsaspekte des Schulklimas. Die Dimension der Inhalte bezieht sich bei Helsper et al. (2001) vor allem auf fachliche Schwerpunktsetzungen und Profile, während Fend hier auch die Leistungserwartungen und die einzelschulisch dominierenden Wertsysteme verortet, die sich am ehesten in den Dimensionen der Leistung und der pädagogischen Orientierungen bei Helsper et al. finden.
In der Zusammenschau spricht einiges dafür, die Dimension der pädagogischen Orientierungen als eine übergeordnete Dimension zu betrachten, die sich in mehrere Subdimensionen untergliedert (Helsper et al., 2001, S. 37):

1) Leistungserwartungen und -orientierungen, die sich auch in einer mehr oder weniger starken integrativen Leistungsorientierung der Lehrkräfte ausdrücken,
2) Vorstellungen über ein angemessenes Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnis, die sich in einem anerkennenden Umgang mit Schüler:innen und Partizipationsmöglichkeiten ausdrücken,
3) Vorstellungen über erwünschtes schulisches und soziales Lernen, die sowohl bildungsbezogene Inhalte als auch personenbezogene Erziehungs- und Entwicklungsziele/-ideale umfassen.

Aus den oben genannten Gründen und auch, weil es sich bei den vorliegenden Daten um die schüler:innenseitigen Wahrnehmungen und Urteile handelt, wird nachfolgend nicht mehr von „Dimensionen", sondern von „wahrgenommenen schulkulturellen Merkmalen" gesprochen.

6.3.2.1 Leistungsorientierungen

Für die Operationalisierung der Leistungsorientierungen und -erwartungen wird zum einen auf die Skala zum wahrgenommenen Lehrer:innenengagement im Hinblick auf Lernerfolge und Förderung aller Schüler:innen zurückgegriffen.
Dabei wird davon ausgegangen, dass die schüler:innenseitigen Wahrnehmungen des Lehrer:innenengagements, insbesondere hinsichtlich der Förderung von leistungsschwächeren Schü-ler:in-

nen, ein Indikator für eine integrative Leistungsorientierung der Lehrkräfte sind, die auf das schulspezifisch unterschiedlich ausgeformte Verhältnis von Selektion und Förderung verweist.
Zum anderen kann der Grad der Konkurrenzorientierung unter den Schüler:innen über die leistungsbezogenen Orientierungen an einer Schule Aufschluss geben. Hierbei wird angenommen, dass die in der Einzelschule vorherrschenden Leistungsansprüche sich entsprechend im Schüler:innenverhalten bzw. in den Orientierungen der Schüler:innen niederschlagen. Im Fragebogen des Übergänge-Projektes liegt hierzu eine Kurzskala vor, die diesen Teilaspekt der Schüler:innen-Schüler:innen-Beziehung abbildet (vgl. Tabelle 8). Mit diesen Items wurde eine Hauptachsen-Faktorenanalyse mit Promax-Rotation berechnet, da theoretisch von korrelierten Faktoren bzw. Dimensionen auszugehen ist.
Tab. 8 gibt eine Übersicht der verwendeten Skalen bzw. Items inklusive der Angabe zu ihrer Herkunft, der zentralen Lage- und Streuungsmaße (Mittelwert und Standardabweichung) sowie der Faktorladungen der Mustermatrix.

Tab. 8: Indikatoren für „Leistungsorientierungen", Mittelwerte, Standardabweichungen und Faktorladungen

			Faktorladungen	
Konstrukt und Items (Itemnr.)	**M**	**SD**	**Faktor 1**	**Faktor 2**
Lehrer:innenengagement[a]				
Wenn einzelne Schüler:innen beim Lernen Probleme haben, geben ihnen die Lehrer:innen meistens Tipps und Ratschläge, wie sie am besten weiterkommen. (v3.1)	3,34	,862	**,674**	
Die Lehrer:innen achten bei den Aufgaben darauf, dass niemand überfordert wird (v3.2)	2,72	,850	**,584**	
Die Lehrer:innen strengen sich an, um Leistungsschwächere zu fördern (v3.3)	2,87	,897	**,757**	
Bei uns setzen sich die Lehrer:innen für Schüler:innen ein, wenn sie mal in Schwierigkeiten geraten. (v3.4)	3,24	,861	**,655**	
Die Lehrer:innen sind daran interessiert, dass alle Schüler:innen beim Lernen Fortschritte machen. (v3.5)	3,52	,861	**,674**	
Auf Schüler:innen, die beim Lernen nicht mitkommen, wird wenig Rücksicht genommen. (v3.7)	3,20	,885	**-,613**	
Den meisten Lehrer:innen ist es gleichgültig, ob wir etwas lernen. (v3.8)	3,87	,856	**-,483**	
Konkurrenzorientierung unter SuS[a]				
In den Kursgruppen sieht jeder nur auf seinen/ihren eigenen Vorteil. (v5.1)	2,77	,898		**,648**
Viele Schüler:innen sind neidisch bzw. lästern ab, wenn ein*e andere*r bessere Leistungen hat als sie. (v5.2)	2,97	1,071		**,666**
In den Kursgruppen versucht jede*r, besser zu sein als der oder die andere. (v5.3)	2,77	,916		**,793**
Kumulierte erklärte Varianz			44,24 %	
Faktor-Korrelation			-,379	

Anmerkungen: Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse mit Promax-Rotation. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert. Eignung der Stichprobe gemäß Kaiser-Meyer-Olkin MSA = .860, Bartlett-Test auf Sphärizität: ungefähres $X^2(45) = 5791{,}386$, $p < .001$; Mustermatrix der Ladungen (≥ .20). [a] Quelle: Helmke & Dreher, 1979, adaptiert von Tillmann et al. (2000).

6.3.2.2 Umgang mit Schüler:innen und Partizipation

Für die Operationalisierung der Anerkennungs- und Partizipationsverhältnisse bieten sich die im Übergänge-Projekt verwendeten Skalen zum Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnis an, genauer gesagt zur wahrgenommenen Akzeptanz und Restriktivität, sowie die Skala zu wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten. Aussagen, die sich auf die Qualität der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung beziehen, geben Aufschluss über die Achtung der Schüler:innenpersönlichkeit und die Personorientierung der Lehrkräfte. Aussagen, die sich auf Mitbestimmung beziehen, spiegeln einen anerkennenden Umgang auf Augenhöhe sowie Möglichkeiten zu kommunikativer Partizipation und Beteiligung an Bildungsprozessen wider.
Auch hier stand eine fünfstufige Likert-Skala mit 1 = „trifft gar nicht zu" bis 5 = „trifft voll zu" zur Verfügung. Tabelle 9 gibt eine Übersicht der verwendeten Skalen bzw. Items, der zentralen Lage- und Streuungsmaße (Mittelwert und Standardabweichung) sowie der Faktorladungen der Mustermatrix, die mit der Hauptachsen-Faktorenanalyse mit Promax-Rotation ermittelt wurden.

Tab. 9: Indikatoren für die Dimension „Umgang mit Schüler:innen und Partizipation", Mittelwerte, Standardabweichungen und Faktorladungen

			Faktorladungen	
Konstrukt und Items (Itemnr.)	**M**	**SD**	**Faktor 1**	**Faktor 2**
Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung: Akzeptanz & Vertrauen[a]				
Man wird hier an meiner Schule von den meisten Lehrer:innen ernst genommen. (v3.9)	3,85	,811	**,622**	
Im Allgemeinen kommt man mit den Lehrer:innen gut aus. (v3.11)	3,93	,737	**,644**	
Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung: Restriktivität[a]				
Es gibt Lehrer:innen, die einen vor der ganzen Kursgruppe blamieren. (v3.14)	2,99	1,180	**-,531**	
Bei uns würde ein*e Lehrer:in niemals zugeben, dass er/sie sich einmal geirrt hat. (v7.2)	2,61	,988	**-,526**	
Wer bei den Lehrer:innen Regeln in Frage stellt, riskiert schlechte Noten. (v7.5)	2,74	1,048	**-,600**	
Partizipationsmöglichkeiten[a, b]				
Die Meinung der Schüler:innen hat an meiner Schule ein großes Gewicht. (v7.1)	3,24	,915		**,579**
Die Lehrer:innen fragen uns häufig nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden werden soll. (v7.3)	3,28	,929		**,796**
Ich habe mehrfach erlebt, dass Kritikpunkte oder Verbesserungsvorschläge von Lehrer:innen aufgegriffen werden. (v7.4)	3,36	,914		**,741**
In den meisten Kursen hatten wir auf die Planung des Unterrichtes keinen Einfluss. (v7.7)	3,38	,987		-,384
Unsere Lehrer:innen sind bereit, mit uns zu diskutieren, wenn uns etwas nicht gefällt. (v7.8)	3,57	,876	,287	**,410**
Kumulierte erklärte Varianz			39,36 %	
Faktor-Korrelation			,688	

Anmerkungen: Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse mit Promax-Rotation. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert. Eignung der Stichprobe gemäß Kaiser-Meyer-Olkin MSA = .888, Bartlett-Test auf Sphärizität: ungefähres $X^2(45) = 5215{,}20$, $p < .001$; Mustermatrix der Ladungen (≥ .20). [a] Quelle: Helmke & Dreher, 1979, adaptiert von Tillmann et al. (2000); [b] *kursiv*: Eigenentwicklungen.

Es zeigt sich, dass die beiden Dimensionen erwartungsgemäß hoch miteinander korrelieren (r = .688). Dimension 1 markiert einen Umgang mit Schüler:innen, der von Achtung geprägt ist, d. h. die Interaktion mit Schüler:innen findet „auf Augenhöhe" statt, ohne die (formal gegebene) Asymmetrie der Beziehung zu missbrauchen. Dimension 2 spiegelt die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten wider, die unmittelbar mit der Achtung der Schüler:innen als gleichberechtigte Beteiligte an Bildungsprozessen und mit der Reziprozität der Kommunikation einhergehen. Die hohe Korrelation der beiden Faktoren würde zwar eine Ein-Faktor-Lösung rechtfertigen, aus inhaltlichen Gründen wird hier jedoch die Zwei-Faktor-Lösung mit den Dimensionen „wahrgenommene Schüler:innen-Achtung" und „wahrgenommene Partizipationsmöglichkeiten" beibehalten.
Obwohl Item 7.7 („In den meisten Kursen hatten wir auf die Planung des Unterrichtes keinen Einfluss.") nur eine geringe Ladung von unter .40 aufweist, wird es aus inhaltlichen Gründen beibehalten. Auch Bühner (2011, S. 371) plädiert dafür, dass bei der Beurteilung von Faktorladungen vor allem die praktische Bedeutsamkeit (dies sei bei Faktorladungen ab 0,2 bzw. 0,3 gegeben) sowie inhaltliche Überlegungen im Vordergrund stehen sollten, insbesondere dann, wenn die verwendeten Items verschiedene Aspekte eines theoretischen Konstruktes adressieren, die für das Konstrukt als inhaltlich bedeutsam betrachtet werden. Zudem beeinflussen stark unterschiedliche Verteilungen der Items auch ihre Korrelation untereinander (ebd.).

6.3.2.3 Inhalte und erzieherische (Wert-)Orientierungen

Für die Operationalisierung der inhaltlichen Dimension der Schulkultur werden abweichend von Helsper et al. (2001) nicht die jeweiligen fachlichen Schwerpunktsetzungen oder Profile der Schulen herangezogen, sondern die im Kontext der drei Bildungsziele der gymnasialen Oberstufe genannte Wissenschaftspropädeutik. Hierbei wird davon ausgegangen, dass diese je nach Voraussetzungen und Bildungsaspirationen der Schüler:innenschaft (aber auch der Lehrkräfte) sowie dem pädagogischen Konzept der Schule unterschiedlich anschlussfähig ist bzw. unterschiedliche Relevanz in der Vermittlungsarbeit der Einzelschule haben kann (vgl. Kap. 5).
Im Fragebogen des „Übergänge"-Projektes werden diese inhaltlichen Aspekte der schulischen Vermittlungsarbeit indirekt über die Selbsteinschätzungen der Schüler:innen abgefragt. Hier wird zum einen erfasst, inwieweit im Unterricht wissenschaftliche Theorien, Fachartikel und fächerübergreifende Fragestellungen behandelt wurden (Beispielitem: „Ich habe konkurrierende Theorien zum gleichen Sachverhalt kennen gelernt"). Damit ist ein Teilaspekt der Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe adressiert, der auf das Denken in fächerübergreifenden Zusammenhängen und eine kritische Haltung und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse abzielt (Huber 2007). Zum anderen wird über die Selbsteinschätzung der wissenschaftsnahen Fähigkeiten und Arbeitsweisen (Beispielitem: „Ich kann wesentliche Aussagen eines Fachartikels herausarbeiten.") ein weiterer inhaltlicher Aspekt, der mit Wissenschaftspropädeutik assoziiert ist, erfasst. Dementsprechend können die Angaben der Schüler:innen, inwieweit sie diese Arbeitstechniken und -weisen beherrschen, auch als ein Hinweis auf die Vermittlungspraxis verstanden werden.
Die nachfolgende Tabelle 10 weist die einzelnen Fragebogenitems aus, zu deren Bewertung eine fünfstufige Likert-Skala mit 1 = „trifft gar nicht zu" bis 5 = „trifft voll zu" zur Verfügung stand. Ebenfalls ausgewiesen sind die zentralen Lage- und Streuungsmaße sowie die Faktorladungen der durchgeführten Hauptachsen-Faktorenanalyse mit Promax-Rotation.

Tab. 10: Indikatoren für die wissenschaftspropädeutische Inhalte und Arbeitsweisen im Unterricht, Mittelwerte, Standardabweichungen und Faktorladungen

Konstrukt und Items (Itemnr.)	*M*	*SD*	Faktor 1
Wissenschaftspropädeutische Inhalte und Arbeitsweisen [a]			
Ich traue mir zu, in einem Fachartikel zu erkennen, ob eine Argumentation logisch aufgebaut ist. (v12.1)	3,91	,771	,652
Ich habe gelernt, ein fachliches Problem unter eigener Fragestellung zu untersuchen. (v12.2)	3,84	,811	,703
Ich habe konkurrierende Theorien zum gleichen Sachverhalt kennen gelernt. (v12.3)	3,87	,916	,662
Wir haben Fragestellungen von unterschiedlichen Fächern ausgehend bearbeitet. (v12.4)	3,61	,918	,520
Ich kann wesentliche Aussagen eines Fachartikels herausarbeiten. (v12.5)	4,22	,693	,625
Wir haben über Erklärungskraft und Grenzen wissenschaftlicher Theorien diskutiert. (v12.6)	3,45	1,071	,557
Erklärte Varianz			38,84 %

Anmerkungen: Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse mit Promax-Rotation. Eignung der Stichprobe gemäß Kaiser-Meyer-Olkin MSA = .831, Bartlett-Test auf Sphärizität: ungefähres $X^2(15) = 2977,35$, $p < .001$; Mustermatrix der Ladungen (≥ .20). [a] Quelle: Eigenentwicklungen.

Faktorenanalytisch ergibt sich eine Einfachstruktur, d. h. alle Items laden auf nur einen Faktor, obwohl es – wie oben ausgeführt – streng genommen zwei Facetten sind, die hier adressiert werden. Obwohl es inhaltlich plausibel ist, dass die beiden Facetten der Wissenschaftspropädeutik zusammenhängen, ist es nicht auszuschließen, dass die eindimensionale Lösung letztlich aufgrund eines Fragereiheneffektes bzw. Positionseffektes (vgl. Schnell, Hill & Esser, 1995, S. 328; Raithel, 2008, S. 82) resultiert.

Schließlich werden, der Fendschen Auffassung des Inhaltsaspektes folgend, pädagogische Zielvorstellungen (bzw. Wertorientierungen) in Bezug auf Erziehungsideale herangezogen, die auch im Rahmen des Schulkultur-Ansatz im Kontext der Idealentwürfe des Schülerhabitus diskutiert werden.

Im Rahmen der verschiedenen Oberstufenvereinbarungen und Empfehlungen (vgl. Kapitel 3.2) werden diese Eigenschaften und Fähigkeiten häufig unter der Zielsetzung der Persönlichkeitsbildung oder wahlweise unter dem Aspekt der Studierfähigkeit formuliert. So nennt z. B. Huber neben fachlichen Voraussetzungen ein ganzes Bündel von (sozial)kognitiven, personalen und sozialen Kompetenzen und überfachlichen Fähigkeiten bzw. Haltungen wie etwa Studienmotivation und Fachinteresse, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Selbstvertrauen und Ich-Stärke, Selbständigkeit, Verantwortungsbereitschaft (Huber, 1994, S. 15, 2007, S. 12). Daher gibt es auch im Fragebogen des „Übergänge"-Projektes einen Frageblock, der einige dieser pädagogisch gewünschten Entwicklungsziele erfasst. Dazu wurden die Abiturient:innen gefragt, inwiefern sie bestimmte Fähigkeiten oder Haltungen an ihrer Schule gelernt haben (Beispielitem: „Meine Schule war ein Ort, an dem ich gelernt habe, mir ein eigenes Urteil zu bilden"). Dabei wird davon ausgegangen, dass sich einzelschulspezifische Unterschiede im Antwortverhalten der befragten Abiturient:innen zeigen, wenn Schulen unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen in Bezug auf diese Fähigkeiten und Haltungen von Schüler:innen transportieren.

Die insgesamt 15 Items, die eine Eigenentwicklung des „Übergänge"-Projektes sind und zu deren Bewertung eine fünfstufige Likert-Skala mit 1 = „trifft gar nicht zu" bis 5 = „trifft voll zu" zur Verfügung stand, wurden einer Hauptachsen-Faktoranalyse mit Promax-Rotation unterzogen. Da die

resultierende Drei-Faktor-Lösung inhaltlich jedoch schwer zu interpretieren war und ein Faktor mit einem Eigenwert von 0,924 nur knapp unter dem Eigenwertkriterium von ,1' blieb, wurde eine zweite Faktoranalyse durchgeführt mit der Vorgabe, vier Faktoren zu extrahieren. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse und die zentralen Lage- und Streuungsmaße der Items sind Tabelle 11 zu entnehmen.

Tab. 11: Indikatoren für erzieherische Wertorientierungen; Mittelwerte, Standardabweichungen und Faktorladungen

			Faktorladungen			
Konstrukt und Items (Itemnr.)	***M***	***SD***	**Faktor 1**	**Faktor 2**	**Faktor 3**	**Faktor 4**
Meine Schule war ein Ort, an dem... a						
...ich gelernt habe, ein gewisses Maß an Belastungen auszuhalten. (v15.1)	4,06	,790		**,579**		
...ich gelernt habe, selbstständig zu lernen. (v15.2)	4,08	,892		**,779**		
...ich meine Leistungsfähigkeit und -grenzen kennen gelernt habe. (v15.3)	3,80	,981		**,721**		
...ich gelernt habe, wie man lernt. (v15.4)	3,44	1,064	,280	**,468**		
...ich mich selbst besser kennen gelernt habe. (v15.5)	3,40	1,090	**,435**			
...meine kreativen Fähigkeiten gefördert wurden. (v15.6)	3,01	1,162	**,798**			
...ich gelernt habe, mir ein eigenes Urteil über einen Sachverhalt zu bilden. (v15.7)	3,93	,847	,226		**,482**	
...ich eine positive Haltung zum Lernen vermittelt bekommen habe. (v15.8)	3,21	1,024	**,593**			
...ich eigene Ideen und Bedürfnisse verwirklichen konnte. (v15.9)	3,06	1,031	**,780**			
...ich gelernt habe, Termine einzuhalten. (v15.10)	3,38	1,151				**,718**
...ich gelernt habe, die Standpunkte anderer zu achten. (v15.11)	3,86	,882			,210	**,577**
...ich gelernt habe, für Aufgaben Verantwortung zu übernehmen. (v15.12)	3,99	,895			,263	**,506**
...ich gelernt habe, meinen Standpunkt zu vertreten, auch wenn andere dabei widersprechen. (v15.13)	4,03	,879			**,748**	
... ich zum kritischen Denken angeregt wurde. (v15.14)	4,06	,882			**,699**	
...meine Spontaneität gefördert wurde. (v15.15)	3,09	1,114	**,552**			
Kumulierte erklärte Varianz				46,85 %		
Korrelationsmatrix für Faktor		1	1	,632	,605	,565
		2	,632	1	,568	,608
		3	,605	,568	1	,669
		4	,565	,608	,669	1

Anmerkungen: Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse mit Promax-Rotation. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert. Eignung der Stichprobe gemäß Kaiser-Meyer-Olkin MSA = .916, Bartlett-Test auf Sphärizität: ungefähres $X^2(105) = 9986{,}07$, p <.001; Mustermatrix der Ladungen (≥ .20). [a] Quelle: Eigenentwicklungen.

Anhand der Mittelwerte lassen sich zum Teil deutliche Deckeneffekte erkennen (z.B. Items v15.1, v15.2, v15.13 und v15.14), d.h. die überwiegende Mehrheit der Befragten bewertet den Beitrag der Schule bezüglich dieser Fähigkeiten und Haltungen als hoch, demnach dürften diese Items kaum zwischen den Befragten diskriminieren.
Trotz dieser Problematik sowie der substanziellen Nebenladungen bei einigen Items (v15.4, v15.7, v15.11 und v15.12), werden die vier Faktoren für die weitere Analyse beibehalten. Dabei repräsentiert Faktor 1 „Individualität und Selbstbestimmung“, Faktor 2 „Lern- und Leistungsfähigkeit“, Faktor 3 lässt sich als die Fähigkeit, sich eine „Eigene Meinung“ zu bilden und zu vertreten, interpretieren und Faktor 4 repräsentiert „Zuverlässigkeit und Verantwortung“.
Auf der Grundlage der Faktorenanalysen wurden Mittlerwertindizes gebildet. Dabei werden die Werte der Items addiert und anschließend durch die Itemanzahl dividiert, sodass ein Mittelwert resultiert, der im Sinne der ursprünglichen Metrik der Antwortskala interpretierbar ist. Zuvor wurden Reliabilitätsanalysen durchgeführt, um die interne Konsistenz der Skalen zu prüfen, dabei wurden unterschiedlich gepolte Items vorab in Aussagerichtung des Konstruktes rekodiert. Alle Skalen weisen eine akzeptable interne Konsistenz gemäß des Reliabilitätskoeffizienten Cronbachs α auf. Tabelle 12 gibt einen Überblick über die Konstrukte, die Anzahl der Items, die Skalenmittelwerte, Standardabweichungen sowie die Reliabilitätskoeffizienten.

Tab. 12: Mittelwerte, Standardabweichungen und Reliabilitätskoeffizienten der Skalen

Skalenbezeichnung	**Anzahl Items**	**M**	**SD**	α	**N**
Integrative Leistungsorientierung der Lehrkräfte	7	3,25	0,609	,828	2002
Konkurrenzorientierung unter Schüler:innen	3	2,84	0,784	,747	2002
Schüler:innen-Achtung	5	3,49	0,665	,736	2002
Partizipationsmöglichkeiten	5	3,21	0,666	,769	2002
Wissenschaftspropädeutik	6	3,82	0,602	,789	2002
Lern- und Leistungsfähigkeit	4	3,84	0,712	,759	2002
Individualität und Selbstbestimmung	5	3,15	0,802	,793	2002
Eigene Meinung	3	4,01	0,691	,709	2002
Zuverlässigkeit und Verantwortung	3	3,74	0,780	,716	2002

7 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analysen vorgestellt. Dabei wird den in Kapitel 5 formulierten Fragestellungen nachgegangen. In einem ersten Schritt wird untersucht, inwiefern sich die neun untersuchten Oberstufen als Institutionen-Milieu-Komplexe begreifen lassen (7.1).
Daran anschließend folgen explorative Analysen zu der Frage, ob sich an den neun Oberstufen unterschiedliche Ausprägungen der Schulkulturdimensionen bzw. schulkulturellen Merkmale identifizieren lassen (7.2).
Schließlich wird anhand von Analysen auf Einzelschulebene untersucht, inwiefern die schüler:innenseitigen Wahrnehmungen der schulkulturellen Merkmale mit den Herkunftsmerkmalen korrespondieren (7.3).

7.1 Oberstufen als Institutionen-Milieu-Komplexe

In diesem Kapitel werden zunächst die deskriptiven Befunde zu den in Kapitel 6.2 beschriebenen Merkmalen der sozialen Herkunft für jede der neun Schulen berichtet.
Anschließend wird mit Hilfe der Korrespondenzanalyse veranschaulicht, wie sich die neun Schulen hinsichtlich der Schüler:innenkomposition im zweidimensionalen Raum zueinander positionieren.

7.1.1 Deskriptive Befunde

Tabelle 13 gibt eine Übersicht über die soziokulturelle Zusammensetzung der Schüler:innen an den neun Oberstufen gemessen an den Merkmalen familiärer Lebensverhältnisse.
Zunächst ist festzuhalten, dass insbesondere die beiden großstädtischen Gymnasien im Hinblick auf den sozioökonomischen Status sowie den Bildungshintergrund der Eltern eine besonders privilegierte Schüler:innenschaft aufweisen. Hier ist der Anteil der Schüler:innen aus Familien mit einem akademischen Bildungsabschluss mit 60,7 bzw. 62,9 Prozent besonders hoch. Dahinter folgen mit 50 bzw. 48,9 Prozent eine großstädtische Gesamtschule und das Oberstufen-Kolleg sowie die Gymnasien aus dem ländlichen Raum (36 und knapp 41,9 %). Die niedrigsten Anteile weisen die zwei großstädtischen Gesamtschulen in weniger privilegierten Lagen mit 21,7 bzw. 28,9 %.

Tab. 13: Soziokulturelle Zusammensetzung der Schüler:innenschaft

		Schule																	
		Gym A		Gym B		Gym C		Gym D		Gym E		Ges A		Ges B		Ges C		OSK		Gesamt
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	%
Sozio-ökonomischer Status	niedriger SES	29	13,1 %	35	11,7 %	27	17,4 %	34	19,3 %	75	25,2 %	38	22,2 %	47	50 %	25	30,5 %	78	21,5 %	20,9 %
	mittlerer SES	98	44,1 %	126	42,1 %	87	56,1 %	92	52,3 %	146	49 %	59	34,5 %	32	34 %	39	47,6 %	166	45,9 %	45,5 %
	hoher SES	95	42,8 %	138	46,2 %	41	26,5 %	50	28,4 %	77	25,8 %	74	43,3 %	15	16 %	18	22 %	118	32,6 %	33,7 %
	Gesamt	222		299		155		176		298		171		94		82		362		1859
Bildungs-hintergrund	nicht akademisch	88	39,3 %	111	37,1 %	103	64,0 %	104	58,1 %	189	62,2 %	92	50,0 %	72	78,3 %	59	71,1 %	190	51,1 %	53,1 %
	akademisch	136	60,7 %	188	62,9 %	58	36,0 %	75	41,9 %	115	37,8 %	92	50,0 %	20	21,7 %	24	28,9 %	182	48,9 %	46,4 %
	Gesamt	224		299		161		179		304		184		92		83		372		1898
Migrations-hintergrund	kein Elternteil	183	79,9 %	262	85,3 %	141	86,5 %	151	80,7 %	218	69,4 %	123	62,4 %	54	53,5 %	59	64,8 %	238	61,8 %	72,4 %
	ein Elternteil	12	5,2 %	18	5,9 %	7	4,3 %	3	1,6 %	25	8,0 %	20	10,2 %	10	9,9 %	5	5,5 %	41	10,6 %	7,1 %
	beide Eltern	34	14,8 %	27	8,8 %	15	9,2 %	33	17,6 %	71	22,6 %	54	27,4 %	37	36,6 %	27	29,7 %	106	27,5 %	20,5 %
	Gesamt	222		299		155		176		298		171		94		82		362		1974
Familiärer Bücherbesitz	bis 100	43	18,8 %	40	13,1 %	33	20,2 %	49	26,1 %	94	29,9 %	59	30,9 %	33	33,3 %	27	30,3 %	90	23,3 %	23,8 %
	101–250	49	21,4 %	54	17,7 %	47	28,8 %	40	21,3 %	80	25,5 %	43	22,5 %	27	27,3 %	27	30,3 %	85	22 %	23 %
	251–500	70	30,6 %	103	33,8 %	46	28,2 %	63	33,5 %	64	20,4 %	43	22,5 %	20	20,2 %	13	14,6 %	92	23,8 %	26,2 %
	über 500	67	29,3 %	108	35,4 %	37	22,7 %	36	19,1 %	76	24,2 %	46	24,1 %	19	19,2 %	22	24,7 %	119	30,8 %	27 %
	Gesamt	229		305		163		188		314		191		99		89		386		1964
Lernhilfe Eltern	nie	74	32,3 %	77	25,0 %	66	40,2 %	74	39,2 %	138	43,9 %	70	35,4 %	37	37,4 %	32	35,2 %	176	45,4 %	37,6 %
	manchmal	117	51,1 %	173	56,2 %	81	49,4 %	77	40,7 %	138	43,9 %	98	49,5 %	48	48,5 %	47	51,6 %	160	41,2 %	47,4 %
	oft	33	14,4 %	46	14,9 %	14	8,5 %	31	16,4 %	31	9,9 %	24	12,1 %	12	12,1 %	10	11,0 %	40	10,3 %	12,2 %
	regelmäßig	5	2,2 %	12	3,9 %	3	1,8 %	7	3,7 %	7	2,2 %	6	3,0 %	2	2,0 %	2	2,2 %	12	3,1 %	2,8 %
	Gesamt	229		308		164		189		314		198		99		91		388		1980

Zugleich sind an diesen Schulen deutlich mehr Schüler:innen mit Migrationshintergrund vertreten (46,5 und 35,2 %), allerdings gilt dies auch für die dritte Gesamtschule sowie das Oberstufen-Kolleg (37,6 und 38,1 %). Mit maximal 20 Prozent haben die beiden großstädtischen Gymnasien sowie zwei der ländlich gelegenen Gymnasien die niedrigsten Anteile von Schüler:innen mit Migrationshintergrund.

Im Hinblick auf bildungsbezogene familiäre Ressourcen in Form des familiären Bücherbesitzes und der elterlichen Lernhilfe zeigen sich Unterschiede dahingehend, dass an den Gesamtschulen mit ca. 60 Prozent ein größerer Anteil von Schüler:innen angibt, zuhause weniger als 250 Bücher zu besitzen, gefolgt von einem Gymnasium aus dem Umland (Gym E: 55,4 %). Schüler:innen des Oberstufen-Kollegs und der beiden großstädtischen Gymnasien geben häufiger an, mehr als 500 Bücher zuhause zu haben (zwischen 29,3 und 35,4 %), dahingehend liegen eine Gesamtschule und ein ländlich gelegenes Gymnasium mit ca. 19 Prozent deutlich darunter. Hinsichtlich der elterlichen Lernhilfe ist festzuhalten, dass mehr als ein Drittel der befragten Abiturient:innen ihre Eltern nie um Hilfe bittet (37,6 %), die beiden Endpole hier bilden ein großstädtisches Gymnasium mit 25 Prozent und das Oberstufen-Kolleg mit 45,4 Prozent. An den Gesamtschulen unterscheiden sich diese Anteile nicht wesentlich, dahingegen sind größere Unterschiede zwischen den fünf Gymnasien zu beobachten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl die Gymnasien als auch die Gesamtschulen (incl. Oberstufen-Kolleg) hinsichtlich der Schüler:innenkompositionen keine homogenen Gruppen bilden: Sowohl innerhalb der Gymnasien als auch innerhalb der Gesamtschulen gibt es bedeutsame Unterschiede in der Zusammensetzung, wobei die beiden großstädtischen Gymnasien sich von den ländlich gelegenen Gymnasien unterscheiden. Die Gesamtschulen ähneln sich im Hinblick auf den Anteil der Schüler:innen mit Migrationshintergrund, im Hinblick auf den sozioökonomischen Status und Bildungshintergrund gibt es allerdings deutliche Unterschiede.

Ergänzend dazu werden nachfolgend die Bildungsaspirationen der Abiturient:innen sowie ihre Erwartungen bezüglich eines Studiums im Sinne der „praktischen Antizipationen" (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 163) betrachtet.

Tabelle 14 informiert über die Verteilung der Antworten pro Schule.

Im Hinblick auf die nachschulischen Pläne fällt auf, dass der Anteil der Schüler:innen, die anschließend ein Studium planen, mindestens 50 Prozent beträgt.

An drei Schulen (Gymnasium B, D und Oberstufen-Kolleg) beträgt er mindestens zwei Drittel. Nur wenige Schüler:innen planen, eine Ausbildung zu absolvieren, wobei sich hier die Anteile ebenfalls unterscheiden: Während an drei Schulen immerhin jede*r Fünfte oder jede*r Vierte (darunter mit Gymnasium C und E zwei Gymnasien) eine Ausbildung plant, beträgt dieser Anteil am Oberstufen-Kolleg nur sechs Prozent und an einer der Gesamtschulen (Gesamtschule A) elf Prozent.

Weitere Unterschiede zeigen sich auch in den Anteilen der „Unentschlossenen": Die höchsten Anteile weisen hier die Gesamtschulen sowie das Oberstufen-Kolleg auf (zwischen 25,1 und 33,7 %).

Die überwiegende Mehrheit der Abiturient:innen zweifelt nicht am Sinn eines Studiums, zwischen zwei Drittel und drei Viertel der Befragten bewerten die entsprechende Aussage als unzutreffend. Am ehesten zweifeln Schüler:innen der beiden großstädtischen Gesamtschulen in weniger privilegierter Lage (Gesamtschule B und C), hier beträgt der Anteil derjenigen, die zumindest teilweise zweifeln, ca. 40 Prozent.

Im Hinblick auf die nachschulischen Pläne fällt auf, dass der Anteil der Schüler:innen, die anschließend ein Studium planen, mindestens 50 Prozent beträgt.

Tab. 14: Bildungsaspirationen und Studienerwartungen der Abiturient:innen

		Schule																	
		Gym A		Gym B		Gym C		Gym D		Gym E		Ges A		Ges B		Ges C		OSK		Gesamt
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	%
Bildungs-aspirationen	Studium	138	60,8 %	204	66,0 %	97	58,8 %	132	71,7 %	201	62,6 %	122	63,9 %	54	52,4 %	43	50,0 %	261	67,8 %	63,5 %
	Ausbildung	40	17,6 %	39	12,6 %	41	24,8 %	25	13,6 %	62	19,3 %	21	11,0 %	22	21,4 %	14	16,3 %	23	6,0 %	14,6 %
	Unklar	49	21,6 %	66	21,4 %	27	16,4 %	27	14,7 %	58	18,1 %	48	25,1 %	27	26,2 %	29	33,7 %	101	26,2 %	21,9 %
	Gesamt	227		309		165		184		321		191		103		86		385		1971
Zweifel am Sinn eines Studiums	trifft zu	29	12,8 %	26	8,4 %	16	9,8 %	19	9,9 %	32	10,0 %	21	10,5 %	13	12,6 %	10	11,0 %	45	11,6 %	10,6 %
	teils/teils	34	15,0 %	53	17,1 %	28	17,2 %	42	22,0 %	46	14,4 %	44	22,0 %	27	26,2 %	26	28,6 %	52	13,4 %	17,7 %
	trifft nicht zu	163	72,1 %	231	74,5 %	119	73,0 %	130	68,1 %	241	75,5 %	135	67,5 %	63	61,2 %	55	60,4 %	290	74,9 %	71,1 %
	Gesamt	226		310		163		191		319		200		103		91		387		1990
Sorge, Anforderungen nicht zu erfüllen	trifft zu	37	16,4 %	45	14,6 %	31	18,8 %	21	11,2 %	50	15,6 %	24	12,1 %	25	24,3 %	12	13,2 %	33	8,5 %	14 %
	teils/teils	63	27,9 %	77	24,9 %	58	35,2 %	64	34,0 %	104	32,5 %	68	34,3 %	39	37,9 %	32	35,2 %	82	21,2 %	29,5 %
	trifft nicht zu	126	55,8 %	187	60,5 %	76	46,1 %	103	54,8 %	166	51,9 %	106	53,5 %	39	37,9 %	47	51,6 %	272	70,3 %	56,5 %
	Gesamt	226		309		165		188		320		198		103		91		387		1987

An drei Schulen (Gymnasium B, D und Oberstufen-Kolleg) beträgt er mindestens zwei Drittel. Nur wenige Schüler:innen planen, eine Ausbildung zu absolvieren, wobei sich hier die Anteile ebenfalls unterscheiden: Während an drei Schulen immerhin jede*r Fünfte oder jede*r Vierte (darunter mit Gymnasium C und E zwei Gymnasien) eine Ausbildung plant, beträgt dieser Anteil am Oberstufen-Kolleg nur sechs Prozent und an einer der Gesamtschulen (Gesamtschule A) elf Prozent.

Weitere Unterschiede zeigen sich auch in den Anteilen der „Unentschlossenen“: Die höchsten Anteile weisen hier die Gesamtschulen sowie das Oberstufen-Kolleg auf (zwischen 25,1 und 33,7 %).

Die überwiegende Mehrheit der Abiturient:innen zweifelt nicht am Sinn eines Studiums, zwischen zwei Drittel und drei Viertel der Befragten bewerten die entsprechende Aussage als unzutreffend. Am ehesten zweifeln Schüler:innen der beiden großstädtischen Gesamtschulen in weniger privilegierter Lage (Gesamtschule B und C), hier beträgt der Anteil derjenigen, die zumindest teilweise zweifeln, ca. 40 Prozent.

Etwas größer sind die Anteile derjenigen, die befürchten, die fachlichen Anforderungen eines Studiums nicht erfüllen zu können. Mit Ausnahme des Oberstufen-Kollegs trifft dies auf 40 bis 60 Prozent der Abiturient:innen der jeweiligen Schulen zumindest teilweise zu, insbesondere an der Gesamtschule B und einem Gymnasium in ländlicher Lage (Gymnasium C), an denen auch die Quote derjenigen, die eine Ausbildung anvisieren, am höchsten ist. Hier spricht einiges für Bourdieus These der „praktischen Antizipationen“ im Hinblick auf Bildungsaspirationen.

Schließlich sind in Tabelle 15 die Ergebnisse der Chi-Quadrat-Tests[121] dargestellt, die die Unterschiede zwischen den Schulen statistisch absichern: Alle Chi-Quadrat-Tests fallen signifikant aus, allerdings sind die Effektstärken insgesamt eher gering (Cramers-V unter .30) und es lässt sich nicht erkennen, welche Schulen sich voneinander unterscheiden.

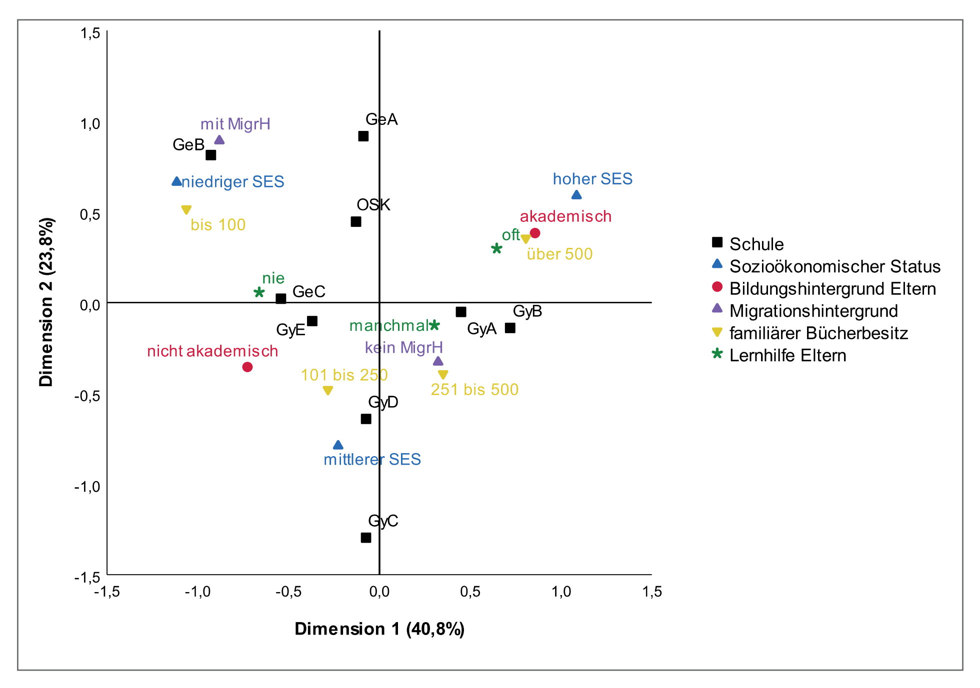
Tab. 15: Ergebnisse der Chi-Quadrat-Tests auf Unabhängigkeit auf der Basis von Kreuztabellen zwischen Schule und Kompositionsmerkmalen

		df	**Signifikanz (2-seitig)**	**Cramer-V**
Sozioökonomischer Status	124,438	16	<,001	.183
Bildungshintergrund	102,788	8	<,001	.233
Migrationshintergrund	118,723	16	<,001	.173
Bücherbesitz	87,323	24	<,001	.122
Lernhilfe Eltern	48,851	16	<,001	.111
Bildungsaspirationen	72,147	16	<,001	.135
Zweifel am Sinn eines Studiums	30,503	16	,016	.088
Sorge, Anforderungen nicht zu erfüllen	67,918	16	<,001	.131

121 Der Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest untersucht, ob eine Häufigkeitsverteilung einer nominalskalierten Variablen unabhängig von einer anderen nominalskalierten Variablen ist, indem geprüft wird, wie stark die beobachteten Häufigkeiten von den erwarteten Häufigkeiten abweichen.

7.1.2 Ergebnisse der Korrespondenzanalyse

Um die Beziehungen zwischen den Merkmalen der Schüler:innenschaft und den neun Oberstufen zu veranschaulichen, werden nachfolgend die Ergebnisse der multiplen Korrespondenzanalyse (mehrfach nominales Niveau) vorgestellt, die die Relationen zwischen den Schulen im zweidimensionalen Raum abbildet.
Beim Interpretieren des zweidimensionalen Raumes ist Folgendes zu beachten: Elemente (also Kategorienpunkte), die sich nah am Achsenkreuz befinden, repräsentieren die Durchschnittswerte bzw. -kategorien. Je weiter weg die Punkte platziert sind, desto stärker weicht die Kategorie bzw. Gruppe vom Durchschnitt ab. Kategorienpunkte bzw. Elemente, die nahe beieinander sind, korrespondieren stärker miteinander bzw. sind sich ähnlicher (vgl. Kap. 6.2.2).
In Abbildung 2 fällt auf, dass die Merkmale familiärer Lebensverhältnisse in erwarteter Richtung miteinander korrespondieren: Ein hoher sozioökonomischer Status geht häufiger mit einem akademischen Bildungsabschluss einher, einer höheren Ausstattung mit kulturellen Besitztümern (hier Bücher) sowie mit einem höheren Grad an Lernunterstützung. Ein niedriger sozioökonomischer Status ist vor allem mit dem Vorliegen eines Migrationshintergrundes assoziiert, einer geringen kulturellen Ausstattung sowie fehlender elterlicher Lernunterstützung.



Anmerkungen: Gy=Gymnasium, Ge=Gesamtschule, OSK=Oberstufen-Kolleg

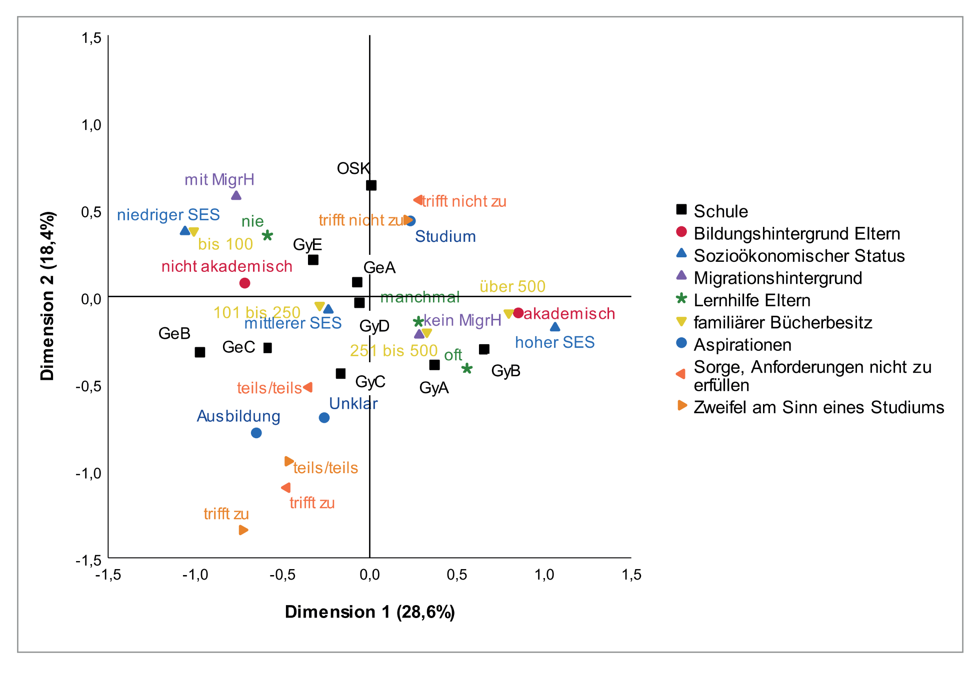
Abb. 2: Multiple Korrespondenzanalyse für die Merkmale familiärer Lebensverhältnisse

Betrachtet man die Anordnung der Kategorien, wird deutlich, dass Dimension 1 (x-Achse) in erster Linie die Ausstattung mit kulturellem Kapital (Bildungshintergrund und Anzahl der Bücher) sowie den sozioökonomischen Status abbildet, eng damit verknüpft ist auch die lernbezogene Unterstützung im Elternhaus. Diese Dimension trennt vor allem zwischen denjenigen Schulen, deren Schüler:innen dahingehend privilegiert sind, d. h. deren Eltern einen hohen sozioökonomischen Status und einen akademischen Abschluss besitzen und die in höherem Umfang auf lernbezogene Ressourcen zurückgreifen können (Bücher und Lernhilfe) und denjenigen, deren Eltern einen niedrigen oder mittleren sozioökonomischen Status haben, keinen akademischen Bildungsabschluss aufweisen und die auf weniger lernbezogene Ressourcen zurückgreifen können. Insgesamt erklärt diese Dimension 40,8 Prozent der Varianz.
Die zweite Dimension (y-Achse) wird durch die Schulform (Gymnasien versus Gesamtschulen), den Migrationshintergrund und auch durch den sozioökonomischen Status bestimmt. Im unteren Bereich der y-Achse befinden sich vor allem Schulen, deren Schüler:innen aus Elternhäusern mit einem mittleren sozioökonomischen Status und/oder ohne Migrationshintergrund kommen. Die Schulen mit einem höheren Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund befinden sich oberhalb des Achsenkreuzes, dies sind in erster Linie die Gesamtschulen. Diese Dimension erklärt weitere 23,8 Prozent der Varianz.
Anhand der Diskriminationsmaße in Tabelle 16 lassen sich die Zusammenhänge nachvollziehen. Die Diskriminationsmaße, die quadrierten Komponentenladungen entsprechen und Werte zwischen 0 und 1 annehmen können, geben an, wie stark die einzelnen Merkmale zwischen den Dimensionen trennen (diskriminieren). Hier wird ersichtlich, dass der sozioökonomische Status, der Bildungshintergrund und der familiäre Bücherbesitz die erste Dimension prägen. Der sozioökonomische Status weist allerdings auch in der zweiten Dimension einen hohen Wert auf, gefolgt von Schule und Migrationshintergrund. Betrachtet man noch einmal die obere Abbildung, lässt sich das plausibel anhand der sichtbaren Korrespondenz des sozioökonomischen Status mit der Schulzugehörigkeit und dem Migrationshintergrund erklären. Darüber hinaus zeigt sich der für ordinale Variablen typische U-förmige Verlauf der Kurve (Blasius, 2010), gleiches gilt für die Lernhilfe und den Bücherbesitz. Am Mittelwert in der dritten Spalte lässt sich ablesen, dass der sozioökonomische Status am meisten zur erklärten Varianz auf beiden Dimensionen beiträgt.

Tab. 16: Diskriminationsmaße der Variablen und erklärte Varianz

	Dimension		**Mittelwert**
	1	**2**	
Schule	,188	,341	,265
Bildungshintergrund Eltern	,592	,128	,360
Sozioökonomischer Status	,631	,459	,545
Migrationshintergrund	,286	,293	,289
Lernhilfe Eltern	,268	,021	,144
familiärer Bücherbesitz	,486	,185	,336
Eigenwert	2,451	1,427	1,939
Erklärte Varianz in %	40,8 %	23,8 %	32,3 %

Bezogen auf die Einzelschulen veranschaulicht die Abbildung 2, dass die beiden großstädtischen Gymnasien (Gymnasium A und B) zu den hinsichtlich der Schüler:innenkomposition privilegierten Oberstufen gehören. Eher mittig positioniert sind zwei ländlich gelegene Gymnasien (C und D) sowie eine großstädtische Gesamtschule (A) und das Oberstufen-Kolleg, diese Schulen markieren damit den Durchschnitt der Schulstichprobe in Bezug auf die erwähnten Merkmale. Die vergleichsweise weniger privilegierten Schulen, d. h. mit mittlerem oder geringem sozioökonomischen Status und geringeren kulturellen Ressourcen, bilden zwei großstädtische Gesamtschulen (B und C) sowie ein Gymnasium in der mittelgroßen Nachbarstadt (E), wobei eine der Gesamtschulen (B) vergleichsweise weit links und damit an dem „unterprivilegierten" Pol positioniert ist.
Durch die Einbeziehung der Indikatoren für die Bildungsaspirationen der Abiturient:innen verändert sich die Anordnung der Schulen im Dimensionenraum (vgl. Abb. 3).



Anmerkungen: Gy=Gymnasium, Ge=Gesamtschule, OSK=Oberstufen-Kolleg

Abb. 3: Multiple Korrespondenzanalyse für Merkmale familiärer Lebensverhältnisse und Bildungsaspirationen

Festzustellen ist, dass die beiden Variablen zu studienbezogenen Zweifeln und Sorgen offenbar ähnliches messen, da sie nahe beieinander liegen, und auch die Kategorien „teils/teils" sowie „trifft zu" diskriminieren nicht eindeutig. Gleiches trifft auf die Variable „Aspirationen" zu, hier wird vornehmlich zwischen denjenigen, die (direkt) ein Studium anstreben und denjenigen, die (vorerst) kein Studium anstreben, diskriminiert. Darüber hinaus deutet die Nähe zwischen der

Kategorie „Unklar“ und den zumindest teilweise vorhandenen studienbezogenen Sorgen und Zweifeln darauf hin, dass in dieser Kategorie vornehmlich Personen zu finden sind, die sich bezüglich eines Studiums unsicher sind bzw. sich selbiges nicht zutrauen.
Bei der Analyse des Diagramms ist es hilfreich, folgende Aspekte zu berücksichtigen:

1. Die Position der Schulen wird in erster Linie durch die soziokulturellen Merkmale, d. h. durch die erste Dimension bestimmt (höherer Anteil erklärter Varianz) und erst in zweiter Linie durch die Bildungsaspirationen.
2. Die Position der Schulen lässt sich am besten *in Relation* zu den anderen Schulen beschreiben, d. h. anhand der Distanzen und Nähe zu anderen Schulen und zu den diskriminierenden Kategorien.
3. Betrachtet man die Anordnung der Kategorien auf der x- und y-Achse, ergibt sich ein um etwa 45 Grad gekipptes Achsenkreuz, was die Analyse ebenfalls erleichtert.

Im Vergleich der Abbildung 2 und Abbildung 3 fällt auf, dass die Korrespondenz zwischen sozioökonomischem Status, Bildungsgrad, kulturellen sowie lernbezogenen Ressourcen sich hier noch etwas deutlicher zeigt: Diese Variablen bestimmen die erste Dimension (x-Achse). Die zweite Dimension (y-Achse) wird hauptsächlich durch die Bildungsaspirationen und die Zuversicht hinsichtlich eines Studiums bestimmt, was auch anhand der Diskriminationsmaße in Tabelle 17 ersichtlich ist.
Auf den ersten Blick deutet sich eine Korrespondenz zwischen den Merkmalen der familiären Herkunft und den Bildungsaspirationen in der erwarteten Richtung an: Schulen, deren Schüler:innenschaft einen geringeren sozioökonomischen Status und geringere kulturelle Ressourcen aufweist, sind im linken unteren Quadranten zu finden (Gesamtschule B und C, Gymnasium C), der eine überdurchschnittlich häufige Orientierung an einer Ausbildung oder Unklarheit bezüglich des weiteren Bildungsweges und häufigere Sorgen bzw. Zweifel bezüglich eines Studiums markiert.

Tab. 17: Diskriminationsmaße der Variablen und erklärte Varianz

	Dimension		**Mittelwert**
	1	**2**	
Schule	,167	,141	,154
Bildungshintergrund Eltern	,582	,008	,295
Sozioökonomischer Status	,595	,038	,316
Migrationshintergrund	,217	,118	,168
Lernhilfe Eltern	,211	,081	,146
familiärer Bücherbesitz	,452	,045	,249
Aspirationen	,109	,311	,210
Sorge, Anforderungen nicht zu erfüllen	,112	,423	,267
Zweifel am Sinn eines Studiums	,127	,491	,309
Eigenwert	2,572	1,657	2,115
Erklärte Varianz in %	28,6 %	18,4 %	23,5 %

Nahezu spiegelbildlich dazu ist das Oberstufen-Kolleg positioniert, was hauptsächlich durch die unterdurchschnittliche Ausbildungsorientierung bei gleichzeitig hoher Studienorientierung und -zuversicht zu erklären ist (vgl. Tabelle 14). Zwischen dem Oberstufen-Kolleg und den drei Schulen im linken unteren Quadranten liegen zwei Gymnasien und eine Gesamtschule, wobei die Lage von Gesamtschule A und Gymnasium E durch den ähnlich hohen Migrationshintergrund der Schüler:innenschaft bestimmt ist. Die Schüler:innen des Gymnasiums A haben allerdings eine etwas höhere Ausbildungsorientierung, weshalb die Schule etwas weiter links positioniert ist. Darüber hinaus ähneln sich die Gesamtschule A und das Oberstufen-Kolleg auch in dem hohen Anteil der noch unentschlossenen Schüler:innen.

Die Lage des Gymnasiums D resultiert hauptsächlich aus der überdurchschnittlich hohen Studienorientierung der Schüler:innenschaft, bei gleichzeitig niedrigerer Studienzuversicht. Darüber hinaus weist das Gymnasium D einen niedrigen Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund und einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Schüler:innen aus Familien mit einem mittleren sozioökonomischen Status, was man auch an der Nähe zu diesen beiden Kategorienpunkten erkennt. Darin ähnelt sie dem Gymnasium C, dessen Lage in Relation zum Gymnasium D in erster Linie durch die überdurchschnittliche Ausbildungsorientierung bestimmt ist.

Die Lage der beiden großstädtischen Gymnasien wird vor allem durch die privilegierte Schüler:innenschaft bestimmt, die beiden Schulen sind sich in allen Belangen ähnlich (hoher sozioökonomischer Status, hoher Bildungshintergrund, geringer Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund), allerdings ist der Anteil der Schüler:innen, die eine Ausbildung erwägen, am Gymnasium A etwas höher als am Gymnasium B, während dort mehr Schüler:innen ein Studium planen. Dies ist auch anhand der Positionierung im Dimensionenraum erkennbar.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsaspirationen erkennbar ist. Insbesondere bei den Gesamtschulen (incl. Oberstufen-Kolleg) zeigt sich, dass die Bildungsnähe des Elternhauses ein wichtiger Faktor zu sein scheint: Die beiden Schulen mit einem höheren Anteil von Akademikereltern (Gesamtschule A und OSK), weisen auch eine deutlich höhere Studienorientierung der Schüler:innenschaft auf als die beiden Gesamtschulen mit einem unterdurchschnittlichen Akademiker:innenanteil unter den Eltern. Am Oberstufen-Kolleg kommt noch als Besonderheit die hohe studienbezogene Zuversicht hinzu, die auch im Vergleich zu den privilegierten großstädtischen Gymnasien überdurchschnittlich ausgeprägt ist, was auch durch die Position im oberen Bereich der y-Achse markiert wird.

Es zeigen sich jedoch auch einzelschulspezifisch unterschiedliche Konstellationen. So können bei ähnlicher Schüler:innen-Komposition im Hinblick auf die Merkmale familiärer Lebensverhältnisse zum Teil sehr divergente Bildungsaspirationen resultieren. Am deutlichsten zeigt sich dies am Beispiel der beiden ländlichen Gymnasien C und D.

Insgesamt betrachtet liefern die Ergebnisse der multiplen Korrespondenzanalyse Anhaltspunkte dafür, dass es sich bei den neun Oberstufen um spezifische Institutionen-Milieu-Komplexe im Hinblick auf die soziale Herkunft der Schüler:innen sowie ihre Bildungsorientierungen handelt. Dabei zeigen sich sowohl Unterschiede innerhalb der Gruppe der Gymnasien, vor allem zwischen den großstädtischen Gymnasien und den ländlich gelegenen Gymnasien, sowie innerhalb der Gruppe der Gesamtschulen (incl. Oberstufen-Kolleg), hier zwischen den Gesamtschulen in privilegierter Lage und denjenigen in weniger privilegierter Lage, was für spezifische Rekrutierungseffekte spricht.

7.2 Dimensionen der Schulkultur in der Oberstufe

Im Folgenden werden zunächst die deskriptiven Ergebnisse für die schulkulturellen Merkmale vorgestellt. Dabei werden die Schulklima-Skalen, die zur Operationalisierung der wahrgenommenen pädagogischen Orientierungen in Bezug auf Leistungserwartungen bzw. -orientierungen sowie Anerkennungs- und Partizipationsverhältnisse herangezogen werden, zusammen mit den Indikatoren zur Inhaltsebene analysiert. Daran anschließend werden die Ergebnisse der Korrespondenzanalysen vorgestellt (7.2.2).

7.2.1 Deskriptive Befunde

Um einen deskriptiven Überblick über die Unterschiede zwischen den neun Schulen zu erhalten, werden nachfolgend die zentralen Kennwerte der einbezogenen schulkulturellen Merkmale berichtet.
Tabelle 18 informiert zunächst über Mittelwerte und Standardabweichungen der schulkulturellen Merkmale für die neun Schulen.
Der Tabelle lässt sich entnehmen, dass die Mittelwertunterschiede größtenteils nur gering ausfallen bei gleichzeitig hoher Varianz der Werte auf Einzelschulebene. Das lässt darauf schließen, dass die Wahrnehmungen der Schüler:innen in Bezug auf die hier betrachteten Merkmale innerhalb der jeweiligen Schule sehr heterogen ausfallen.
Die auffälligsten Unterschiede zeigen sich zwischen den Schulen Gymnasium A und Gesamtschule C im Vergleich zum Oberstufen-Kolleg, insbesondere im Hinblick auf die Aspekte „Integrative Leistungsorientierung der Lehrkräfte", „Schüler:innen-Achtung" sowie „Partizipationsmöglichkeiten". Die Gesamtschule A, das Gymnasium C und teilweise auch das Gymnasium B weisen in allen Aspekten die geringsten Abweichungen vom Durchschnitt auf, während das Oberstufen-Kolleg überdurchschnittliche Werte in den drei Aspekten aufweist.
Insgesamt weisen die Gymnasien im Hinblick auf die wahrgenommene integrative Leistungsorientierung der Lehrkräfte tendenziell geringere Mittelwerte als die Gesamtschulen und das Oberstufen-Kolleg auf. Jeweilige Ausnahmen bilden hier die Gesamtschule C und das Gymnasium B.
Hinsichtlich der Inhaltsebene der Schulkultur, erfasst über die wissenschaftspropädeutischen Inhalte und Arbeitsweisen und über die Einschätzung der Abiturient:innen zu bestimmten Fähigkeiten und Haltungen, die sie in der Schule erworben haben, zeigen sich zwar ebenfalls Unterschiede zwischen den Schulen, diese fallen jedoch deutlich geringer aus.
Wie bereits bei den zuvor betrachteten Merkmalen zeigen sich die deutlichsten Unterschiede zwischen Oberstufen-Kollege und Gymnasium A sowie Gesamtschule C. In Bezug auf die erzieherischen Wertorientierungen zeigen sich nennenswerte Unterschiede in Bezug auf die Förderung von Individualität und Selbstbestimmung, die an den Gesamtschulen (incl. Oberstufen-Kolleg) eine größere Rolle zu spielen scheint als an den Gymnasien, ebenso wie die Fähigkeit, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese zu vertreten.

Tab. 18: Deskriptive Übersicht über Mittelwerte und Standardabweichungen der schulkulturellen Merkmale im Schulvergleich

Gym A		**Schule**									
		Gym B	**Gym C**	**Gym D**	**Gym E**	**Ges A**	**Ges B**	**Ges C**	**OSK**	**Gesamt**	
Integrative Leistungs-orientierung der Lehrkräfte	M	2,96	3,32	3,12	3,08	3,08	3,28	3,42	3,18	3,60	3,25
	SD	0,59	0,54	0,59	0,64	0,55	0,59	0,66	0,57	0,53	0,61
Konkurrenzorientierung unter Schüler:innen	M	2,94	2,77	2,93	3,02	2,97	2,94	3,02	3,02	2,43	2,84
	SD	0,81	0,76	0,79	0,72	0,74	0,72	0,90	0,74	0,72	0,78
Schüler:innen-Achtung	M	3,22	3,61	3,37	3,40	3,35	3,45	3,38	3,20	3,87	3,49
	SD	0,64	0,60	0,64	0,63	0,59	0,66	0,72	0,64	0,63	0,67
Partizipations-möglichkeiten	M	2,92	3,42	3,18	3,00	3,13	3,22	3,16	2,84	3,50	3,21
	SD	0,63	0,62	0,63	0,70	0,61	0,63	0,76	0,66	0,59	0,67
Wissenschafts-propädeutik	M	3,82	3,95	3,77	3,79	3,67	3,74	3,69	3,69	3,97	3,82
	SD	0,58	0,57	0,60	0,58	0,58	0,65	0,60	0,63	0,59	0,60
Individualität	M	2,81	3,16	2,98	2,93	2,95	3,23	3,35	2,92	3,66	3,15
	SD	0,73	0,71	0,67	0,77	0,74	0,78	0,88	0,70	0,78	0,80
Lern-/Leistungsfähigkeit	M	3,79	3,79	3,80	3,78	3,74	3,85	3,94	3,65	4,08	3,84
	SD	0,72	0,66	0,65	0,70	0,74	0,70	0,73	0,66	0,73	0,71
Eigene Meinung	M	3,90	4,04	3,97	3,92	3,98	4,05	4,14	3,81	4,11	4,01
	SD	0,70	0,67	0,60	0,63	0,66	0,73	0,69	0,72	0,74	0,69
Zuverlässigkeit und Verantwortung	M	3,71	3,74	3,85	3,73	3,70	3,82	3,93	3,56	3,71	3,74
	SD	0,77	0,73	0,70	0,75	0,79	0,84	0,73	0,81	0,83	0,78

Ansonsten weisen die Schulen sehr ähnliche Mittelwerte auf, die zudem über dem theoretischen Mittelwert von 3,5 liegen, was auf Deckeneffekte hinweist. In Bezug auf wissenschaftspropädeutische Inhalte und Arbeitsweisen lässt sich allenfalls tendenziell ein Zusammenhang mit den Bildungsaspirationen der Schüler:innen erkennen (vgl. Tabelle 14): An Schulen mit einer vergleichsweise hohen Studienorientierung (Oberstufen-Kolleg und Gymnasium B) scheinen wissenschaftsbezogene Inhalte und Arbeitsweisen eine größere Rolle (zumindest in der Wahrnehmung der Schüler:innen) zu spielen als an Schulen mit einer geringen Studienorientierung (Gesamtschule B und C). Betrachtet man jedoch die beiden ländlich gelegenen Gymnasien C und D zeigt sich dieser Zusammenhang trotz sehr unterschiedlich ausgeprägter Bildungsaspirationen nicht.

Zur Einordnung der Bedeutsamkeit der Unterschiede werden nachfolgend die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) inclusive der Effektstärke Eta-Quadrat (η^2)[122] dargestellt. Dabei wird aufgrund fehlender Varianzhomogenität in sieben der neun betrachteten Variablen (Levene-Test auf Varianzhomogenität < .05) auf das robuste Testverfahren nach Welch zurückgegriffen (vgl. Tabelle 19). Bezogen auf die Unterschiede zwischen den Schulen erweisen sich die Mittelwertunterschiede in allen Konstrukten als signifikant, was allerdings ein Effekt der Stichprobengröße sein dürfte, denn die ausgewiesenen Effektstärken bewegen sich allenfalls im mittleren Bereich.

Insbesondere in Bezug auf die persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten und Haltungen sowie im Bereich der wissenschaftspropädeutischen Inhalte und Arbeitsweisen ergeben sich sehr geringe Effektstärken, so dass davon auszugehen ist, dass sich die schüler:innenseitige Wahrnehmung bzw. Bewertung dieser schulkulturellen Merkmale zwischen den beteiligten Schulen, entgegen der zuvor formulierten Annahmen (vgl. Kap. 5), nicht bedeutsam unterscheidet.

Gleichwohl bleibt die Frage, welchen schulkulturellen Merkmalen welches „Gewicht" für die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Schulen zukommt.

Tab. 19: Ergebnisse des robusten Testverfahrens nach Welch zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

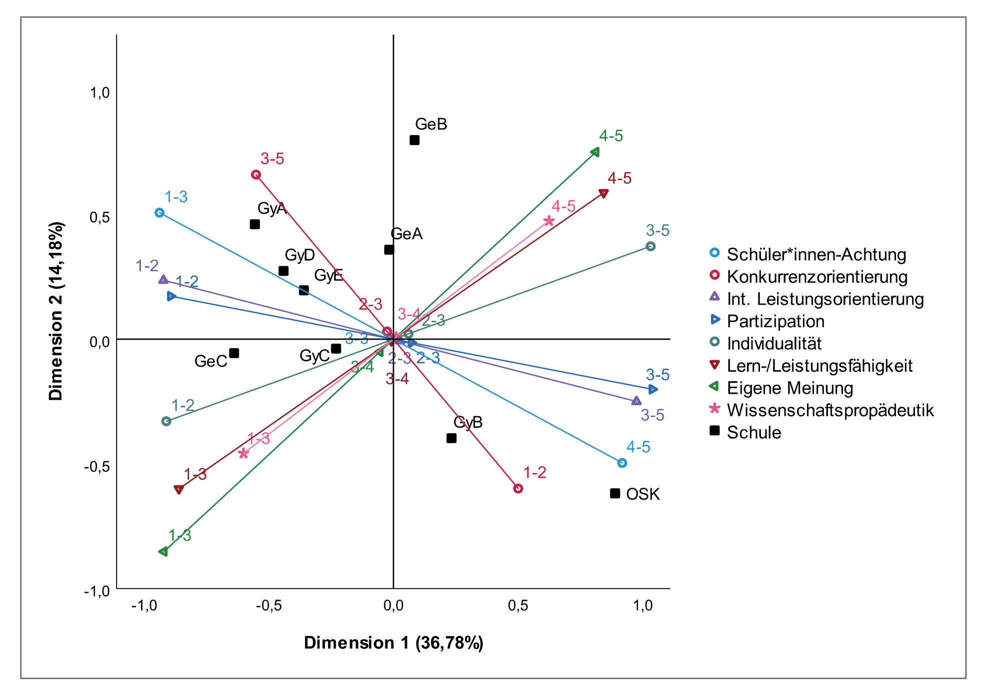
	Statistik[a]	**df1**	**df2**	**Sig.**	η^2
Integrative Leistungsorientierung der Lehrkräfte	**37,163**	**8**	**628,528**	**<,001**	**,123**
Konkurrenzorientierung unter Schüler:innen	21,366	8	631,130	<,001	,074
Schüler:innen-Achtung	30,148	8	630,427	<,001	,108
Partizipationsmöglichkeiten	28,645	8	628,193	<,001	,101
Wissenschaftspropädeutik	9,495	8	631,838	<,001	,036
Individualität	34,713	8	634,161	<,001	,128
Lern-/Leistungsfähigkeit	7,670	8	636,336	<,001	,031
Eigene Meinung	3,678	8	635,544	<,001	,015
Zuverlässigkeit und Verantwortung	2,343	8	636,356	,017	,009

a. Asymptotisch F-verteilt

122 Eta-Quadrat wird im Rahmen einer Varianzanalyse berechnet und ist vergleichbar mit dem r^2-Wert einer Regressionsanalyse. Sie gibt den Anteil der erklärten Varianz bei nicht-linearen Zusammenhängen an. Werte zwischen 0.1 und .06 markieren einen schwachen Effekt, ab Werten von .06 spricht man von einem mittleren Effekt und ab Werten von .14 von einem großen Effekt (Ellis, 2010, S. 41).

7.2.2 Ergebnisse der Korrespondenzanalysen

Anhand der deskriptiven Befunde konnte bereits herausgearbeitet werden, dass sich einzelne Schulen stärker in den Einschätzungen der Schüler:innen voneinander unterscheiden (Oberstufen-Kolleg vs. Gymnasium A und Gesamtschule C) als andere und es zeigen sich auch Unterschiede innerhalb eines Oberstufentyps sowie auch Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Oberstufentypen. Mit Hilfe der Korrespondenzanalyse sollen die Ähnlichkeiten und Unterschiede im Folgenden veranschaulicht werden, wobei nur die schulkulturellen Merkmale berücksichtigt werden, die mindestens eine schwache Effektstärke von $\eta^2 > .01$ aufwiesen.
Für die Analyse der Beziehungen wird die Prozedur „Kategoriale Hauptkomponentenanalyse (CATPCA)" verwendet, die einen speziellen Anwendungsfall der multiplen Korrespondenzanalyse darstellt. Im Rahmen der CATPCA ist es möglich, Variablen mit unterschiedlichen Messniveaus zu analysieren, indem das Vektormodell mit dem Zentroidmodell kombiniert wird (vgl. Kap. 6.2.2; auch Linting & van der Kooij, 2012). Im vorliegenden Fall liegen numerische Variablen vor (Mittelwertskalen), die aufgrund der ursprünglichen Antwortmetrik (1 = „trifft gar nicht zu" bis 5 = „trifft voll zu") eher einen ordinalen Charakter aufweisen. Numerische Variablen werden im Rahmen der kategorialen Hauptkomponentenanalyse „diskretisiert", d. h. in Kategoriengruppen umkodiert. Dabei können unterschiedliche Diskretisierungsoptionen gewählt werden. Aufgrund der beschriebenen Antwortmetrik wurde hier eine Gruppierung in drei (ungefähr) gleichverteilte Kategorien vorgenommen. Damit repräsentieren diese Kategorien unterdurchschnittliche, durchschnittliche und überdurchschnittliche Ausprägungen des jeweiligen Merkmals bzw. der Variable bezogen auf die Gesamtstichprobe, wobei die Größe bzw. der Umfang der jeweiligen Kategorie von den Verteilungsparametern der Werte abhängig ist (Schiefe und Kurtosis).
Auch wenn mit der Diskretisierung der Werte ein Informationsverlust einhergeht, da mitunter größere individuelle Unterschiede in den Bewertungen zu einer Kategorie zusammengefasst werden, so ist ein Vorteil darin zu sehen, dass potentielle Ausreißerwerte relativiert werden, die den Mittelwert mitunter stark beeinflussen. Jedoch muss bei der Interpretation bedacht werden, dass die Trennwerte zwischen den Kategorien anhand eines automatisch berechneten cut-off-Wertes erstellt werden. Somit ist davon auszugehen, dass die Gruppen bzw. Kategorien inhaltlich betrachtet nicht ganz trennscharf sind, da mitunter nur eine Nachkommastelle über die Zugehörigkeit zu der einen oder der anderen Kategorie entscheidet. Welche inhaltliche Bedeutung diese haben, muss daher anhand der jeweiligen Werteintervalle beurteilt werden.
In Abbildung 4 werden die Ergebnisse der kategorialen Hauptkomponentenanalyse für die schulkulturellen Merkmale dargestellt. Dabei ist zu beachten, dass im Rahmen der kategorialen Hauptkomponentenanalyse für jede ordinale Variable Ladungsvektoren in den zweidimensionalen Raum hinein projiziert werden, deren Länge der auf die jeweilige Komponente bzw. Dimension entfallenden erklärten Varianz (VAF) entspricht. Der Vektor verläuft meist diagonal durch den Ursprung, der dem Mittelwert der jeweiligen Variablen entspricht. Die Endpunkte markieren die Kategorien mit der jeweils niedrigsten bzw. höchsten Quantifizierung (Linting & van der Kooij, 2012). Die Winkel der Vektoren lassen auf die Stärke des Zusammenhangs zwischen den Variablen schließen.
Die Beschriftungen an den Endpunkten und in der Mitte der Vektoren geben Aufschluss über die Werte, die im Rahmen der Diskretisierung zusammengefasst wurden und die im Sinne der ursprünglichen Antwortskala (1 = trifft gar nicht zu" bis 5 = „trifft voll zu") interpretiert werden können.
Betrachtet man Abbildung 4, lassen sich zwei Achsen erkennen, die jedoch nicht mit dem Koordinatensystem zusammenfallen: Die erste Achse bilden die Variablen zu Leistungsorientierungen und Umgang mit Schüler:innen und die zweite Achse stellen die inhaltlichen Merkmale der Schulkultur dar.



Anmerkungen: Gy=Gymnasium, Ge=Gesamtschule, OSK=Oberstufen-Kolleg

Abb. 4: Kategoriale Hauptkomponentenanalyse für schulkulturelle Merkmale

Anhand der Anordnung im zweidimensionalen Raum wird deutlich, dass die wahrgenommene integrative Leistungsorientierung der Lehrkräfte eng mit den wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten zusammenhängt und auch die wahrgenommene Schüler:innen-Achtung scheint eng damit verknüpft zu sein. Dies kann als ein methodisches Artefakt der Spezifikation dieser Konstrukte als korrelierte Faktoren im Rahmen der Faktorenanalyse interpretiert werden (vgl. Kapitel 6.3.2), allerdings sprechen auch inhaltliche Gründe für die enge Beziehung zwischen diesen Aspekten: Alle drei Aspekte lassen sich als Ausdruck eines Generalfaktors begreifen, der sich am ehesten als „Schüler:innenorientierung" beschreiben lässt, d. h. eine Haltung bzw. pädagogische Orientierung, die die Förderung *aller* Schüler:innen sowie die Schüler:inneninteressen und einen Umgang auf „Augenhöhe" in den Fokus der pädagogischen Arbeit stellt, wie sie Helsper et al. (2001, 2009) vor allem für reformpädagogisch orientierte Schulen herausgearbeitet haben.

Im negativen Zusammenhang hierzu scheint die wahrgenommene Konkurrenzorientierung unter Schüler:innen zu stehen. Sie ist an den Schulen überdurchschnittlich hoch, an denen die Schüler:innenorientierung vergleichsweise niedrig ausgeprägt ist.

Zu erkennen ist auch, dass sechs der neun Schulen entlang dieser vier Merkmale positioniert sind, wobei zwei Schulen (Oberstufen-Kolleg und Gymnasium B) diagonal zu drei anderen Schulen (Gymnasium A, D und E) liegen. Dabei bilden das Oberstufen-Kolleg und das Gymnasium A gewissermaßen die Gegenpole.

Die vier auf die Inhaltsebene der Schulkultur bezogenen Merkmale korrespondieren ebenfalls mit der wahrgenommenen Schüler:innenorientierung. Zwar liegen diese in einem ande-

ren Quadranten des zweidimensionalen Raumes, doch die Richtung des Zusammenhangs ist ähnlich: In der linken Hälfte des Dimensionenraumes sind die vergleichsweise niedrigen Ausprägungen positioniert (bzw. im Falle der Konkurrenzorientierung die vergleichsweise hohe Ausprägung).
Dies erklärt auch die relativ herausgehobenen Positionen der drei Gesamtschulen: Während die Wahrnehmungen der Schüler:innen an der Gesamtschule C in allen hier betrachteten Merkmalen unter dem Durchschnitt liegen, zeichnen sich die Gesamtschulen A und B durch besonders heterogene schüler:innenseitigen Wahrnehmungen dieser Merkmale aus.
Mit Blick auf Tabelle 18 lässt sich erkennen, dass die herausgehobene Position der Gesamtschule B in erster Linie durch die vergleichsweise hohen Werte in Bezug auf die erzieherischen Wertorientierungen Individualität, Lern- und Leistungsfähigkeit und Meinungsbildung sowie die vergleichsweise hohe wahrgenommene integrative Leistungsorientierung der Lehrkräfte bei gleichzeitig überdurchschnittlich ausgeprägten Konkurrenzorientierung zwischen den Schüler:innen zu erklären ist. Die Gesamtschule A bewegt sich im Vergleich zu den übrigen Gesamtschulen (incl. Oberstufen-Kolleg) im „Mittelfeld", was die Lage nahe am Achsenkreuz anzeigt. Damit ähnelt sie dem kleinstädtischen Gymnasium C, jedoch nehmen die Schüler:innen der Gesamtschule A ihre Schule vergleichsweise häufiger als Ort der persönlichkeitsbezogenen Entwicklung wahr (vgl. Mittelwert für Individualität in Tabelle 18).
Bemerkenswert sind die Unterschiede zwischen den großstädtischen Schulen, die sich bezüglich ihrer Schüler:innenkomposition ähneln (vgl. Kap. 7.1). Das sind zum einen die beiden Gymnasien A und B und zum anderen die beiden Gesamtschulen in weniger privilegierter Lage (Gesamtschule B und C). Dementsprechend scheinen die unterschiedlichen Wahrnehmungen der schulkulturellen Merkmale nicht lediglich ein Effekt soziokultureller Herkunftsmerkmale zu sein.
Die nachfolgende Tabelle 20 informiert über die Komponentenladungen der Variablen[123], ihre Kommunalitäten (Eigenwerte) sowie die erklärte Varianz (VAF) für die Dimensionen. Während die Komponentenladungen die Korrelationen zwischen den quantifizierten Variablen und den Komponenten bzw. Dimensionen widergeben, geben die Kommunalitäten den Anteil der Varianz in der quantifizierten Variable an, der durch die jeweilige Dimension erklärt wird. Der letzten Spalte kann man die Summe der über die beiden Dimensionen erklärten Varianz in den quantifizierten Variablen entnehmen.
Anhand der Tabelle lässt sich zunächst ablesen, dass die wahrgenommene Schüler:innenorientierung (integrative Leistungsorientierung der Lehrkräfte, Schüler:innen-Achtung und Partizipationsmöglichkeiten) sowie die wahrgenommene Förderung von Individualität die erste Dimension bestimmen. Relativ hohe Ladungen weisen auch die Aspekte „Lern- und Leistungsfähigkeit" sowie „Eigene Meinung" auf, jedoch laden diese auch relativ hoch auf die zweite Dimension, die zudem durch die wahrgenommene Konkurrenzorientierung unter Schüler:innen bestimmt wird, die mit der wahrgenommenen Schüler:innenorientierung negativ korreliert. Am geringsten ist der Beitrag der wissenschaftspropädeutischen Inhalte und Arbeitsweisen, d. h. dahingehend sind die Unterschiede zwischen den Schulen eher gering (vgl. auch Tabelle 19).

123 Da bei mehrfach nominalen Variablen keine Vektoren ermittelt werden (da ja keine Reihenfolge möglich ist), werden auch keinen Komponentenladungen ermittelt und die Angaben zur erklärten Varianz in der VAF-Tabelle sind als Diskriminationsmaß zu verstehen.

Tab. 20: Komponentenladungen und erklärte Varianz für schulkulturelle Merkmale

	Komponentenladungen		Erklärte Varianz (VAF)		
	Dimension		Dimension		Gesamt[a]
	1	2	1	2	
Schule			,260	,182	,221
Integrative Leistungsorientierung	,722	-,185	,522	,034	,556
Konkurrenzorientierung	-,434	,519	,188	,270	,458
Schüler:innen-Achtung	,687	-,371	,471	,138	,609
Partizipationsmöglichkeiten	,706	-,136	,498	,019	,517
Wissenschaftspropädeutik	,430	,327	,185	,107	,292
Individualität	,703	,254	,495	,065	,559
Lern-/Leistungsfähigkeit	,588	,410	,346	,168	,514
Eigene Meinung	,587	,543	,344	,294	,639
Eigenwert			3,310	1,276	4,365[b]
% der Varianz			36,778	14,182	48,500[b]
Anpassungsgüte gemäß Cronbachs α			,785	,244	,867

Normalisierung mit Variablen-Prinzipal.
[a] Mittelwert für mehrfach nominale Variablen. [b] Weil es mehrfach nominale Variablen gibt, entsprechen das Gesamtergebnis für den Eigenwert und der Prozentsatz der berücksichtigten Varianz nicht der Summe über die Dimensionen.

Insgesamt erklärt die erste Dimension 36,8 Prozent und die zweite Dimension 14,2 Prozent der Varianz. Erwähnenswert ist zudem, dass durch die beiden Dimensionen etwa 22 Prozent der Varianz zwischen den Schulen erklärt wird (siehe letzte Spalte).

Dabei scheinen die pädagogischen Orientierungen im Hinblick auf den Umgang mit Schüler:innen, Partizipationsmöglichkeiten und Leistung bedeutsamer zu sein als die inhaltliche Dimension, wobei deutlich wird, dass die erstgenannten Aspekte mit der Wahrnehmung von Schule als Ort der persönlichen Entwicklung korrespondieren. Bezogen auf die genannten Aspekte lassen sich innerhalb der Stichprobe Schulen identifizieren, die geradezu konträr zueinander positioniert sind. Diesbezüglich ist fest zu halten, dass die beiden großstädischen Gymnasien tendenziell größere Unterschiede aufweisen, während die ländlich gelegenen Gymnasien sich ähnlicher zu sein scheinen. Die Gesamtschulen (incl. Oberstufen-Kolleg) sind im Hinblick auf die betrachteten Merkmale insgesamt heterogener.

Mit Blick auf die jeweilige Schüler:innenkomposition (vgl. Kap. 7.1) fällt auf, dass in der linken Hälfte des Dimensionenraumes sich vor allem Schulen mit einem vergleichsweise geringen Anteil von Schüler:innen aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status und akademischen Bildungshintergrund befinden (Gesamtschule C, Gymnasium C, D und E), sodass die Vermutung einer geringeren kulturellen Passung zum Bildungssystem qua Herkunft durchaus nahe liegt. Allerdings stellen das Gymnasium A und die Gesamtschule B hier die Ausnahmen dar: Das Gymnasium A weist dahingehend eine privilegierte Schüler:innenschaft auf, ist jedoch ebenfalls zusammen mit der Gesamtschule C ganz links positioniert, während die Gesamtschule B unter allen neun Schulen die am wenigsten privilegierte Schüler:innenschaft aufweist und ganz knapp in der rechten Hälfte des Dimensionsraumes liegt. Damit greift die eher pauschale These der kulturellen Passung im Bourdieuschen Sinne zu kurz, wohingegen der schulkulturelle Ansatz mit seinem Fokus auf differente schulische Passungskonstellationen und differente schulkulturelle Ordnungen an Einzelschulen hier anschlussfähiger erscheint.

Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob es unterschiedliche herkunftsspezifische Wahrnehmungen innerhalb einer Schule gibt, die auf unterschiedliche milieuspezifische Passungskonstellationen hinweisen. Dazu werden im folgenden Kapitel ausgewählte Schulen in den Blick genommen.

7.3 Analysen auf Einzelschulebene

Nachfolgend werden fünf Schulen differenzierter im Hinblick auf die Wahrnehmung der schulkulturellen Merkmale betrachtet, wobei die Auswahl auf der Grundlage der Kompositionsmerkmale, des jeweiligen Einzugsgebietes (kleinstädtisch-ländlich/großstädtisch) sowie des Oberstufentyps (Gymnasium/Gesamtschule) getroffen wurde. Ferner wurden die Ergebnisse der Korrespondenzanalyse in Kapitel 7.2 berücksichtigt, sodass vorzugweise Schulen ausgewählt wurden, die sich bezüglich der schulkulturellen Merkmale stärker voneinander unterscheiden. Die Oberstufen-Kolleg wird ebenfalls differenzierter betrachtet. Damit wird ein kontrastives Vorgehen realisiert.
In den Analysen werden die schulkulturellen Merkmale zusammen mit ausgewählten soziokulturellen und individuellen Merkmalen betrachtet. Zum einen werden als Strukturmerkmale der elterliche Bildungs- sowie Migrationshintergrund berücksichtigt. Der Bildungshintergrund fungiert hierbei sowohl als Indikator für die kulturelle Nähe zum Bildungssystem als auch für den sozioökonomischen Status, mit dem er in der vorliegenden Stichprobe hoch korreliert ist (vgl. Tabelle 5). Letzterer sowie der familiäre Bücherbesitz werden daher aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht berücksichtigt. Um einen weiteren Indikator für bildungsbezogene Ressourcen einzubeziehen, wird die elterliche Lernhilfe in der dichotomen Ausprägung (1) = „Lernhilfe ja" (wenn die Befragten angaben, dass sie mindestens „manchmal" elterliche Hilfe einholen) und (2) = „Lernhilfe nein" (wenn die Befragten angaben, elterliche Hilfe „nie" einzuholen) aufgenommen. Zum anderen werden als Indikatoren für die individuellen (bildungsbezogenen) Dispositionen die Bildungsaspirationen (1 = Studium, 2 = Ausbildung, 3 = Unklar) und die antizipierende Einschätzung zur Bewältigung der fachlichen Anforderungen eines Studiums in der dichotomen Ausprägung (1) = „Sorge nein" und (2) = „Sorge ja"[124] aufgenommen. Der Migrationshintergrund der Schüler:innen geht mit den Ausprägungen (1) = „kein Migrationshintergrund" und (2) = „mit Migrationshintergrund" in die Analysen ein.
Mit Ausnahme der Variable „Bildungsaspirationen" wird für alle Herkunftsmerkmale das Vektormodell (nominale Analyseebene, vgl. Kap. 6.2.2) angewendet, um die nichtlinearen Beziehungen zwischen den Variablen besser abzubilden.
Zusätzlich zu den Diagrammen der verbundenen Kategorien werden zwecks Nachvollziehbarkeit der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen auch die im Rahmen der kategorialen Hauptkomponentenanalyse erstellten Korrelationstabellen der transformierten Variablen aufgeführt. Zu beachten ist dabei, dass im Rahmen des explorativen Verfahrens keine Signifikanzprüfung erfolgt.

7.3.1 Gymnasium B

Das Gymnasium B ist ein Gymnasium in privilegierter großstädtischer Lage. Es handelt sich um ein Gymnasium in freier Trägerschaft einer ortsansässigen großen diakonischen Stiftung. Organisiert ist es in einem Schulverbund mit einer Realschule und einem Berufskolleg. In der vorliegenden Selbstbeschreibung von 2008 wird in diesem Zusammenhang auf die „Durch-

124 Itemformulierung: „Ich fürchte, dass ich die fachlichen Anforderungen an der Universität nicht erfüllen kann". Im Rahmen der Korrespondenzanalyse in Kapitel 7.1 zeigte sich eine enge Beziehung zwischen den Kategorien „trifft zu" und „teils/teils", so dass davon auszugehen ist, dass diese beiden Kategorien nicht ausreichend zwischen den Befragten diskriminieren (vgl. Abbildung 3).

lässigkeit zwischen den Schulformen, auch bezüglich des Einsatzes der Lehrkräfte" verwiesen, sowie auf „eine enge Kooperation zwischen der Realschule und dem Gymnasium in der Sekundarstufe I". Ca. 40 Prozent der Oberstufenschüler:innen kommen laut Selbstangaben nicht aus der eigenen Sekundarstufe I, insbesondere handelt es sich dabei um Realschüler:innen und Gymnasiast:innen aus anderen Schulen. In der Selbstbeschreibung wird zudem das diakonische Profil (u. a. beinhaltet dieses ein Sozialpraktikum und einen Grundkurs „Diakonie" in der Oberstufe) betont sowie auf den musischen Schwerpunkt und „ein innovatives Klima, nicht zuletzt auch durch das pädagogische Engagement des Kollegiums" verwiesen.
Die Korrespondenzanalyse in Kapitel 7.1 zeigte eine vergleichsweise privilegierte Schüler:innenschaft (u. a. hoher Anteil Akademikereltern, hohe kulturelle Ressourcen) mit einem vergleichsweise geringen Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund und einer überdurchschnittlichen Studienorientierung.
Abbildung 5 stellt die Ergebnisse der Korrespondenzanalyse für die wahrgenommenen schulkulturellen Merkmale im Zusammenspiel mit den individuellen Merkmalen der Schüler:innen am Gymnasium B.
Es lassen sich zwei Achsen erkennen: Die erste Achse (Dimension 1 mit 25 % erklärter Varianz), die sehr nah an der x-Achse des Koordinatensystems liegt, reflektiert vor allem die schulkulturellen Merkmale, insbesondere die wahrgenommene „Integrative Leistungsorientierung der Lehrkräfte". Relativ nahe an der x-Achse liegen außerdem die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten sowie die inhaltlichen Merkmale der pädagogischen Orientierungen, die stark miteinander korrespondieren (vgl. Tabelle 21).
Die zweite Achse (Dimension 2 mit 11 % erklärter Varianz) wird vor allem durch die Herkunftsmerkmale Bildungs- und Migrationshintergrund und die elterliche Lernhilfe bestimmt.

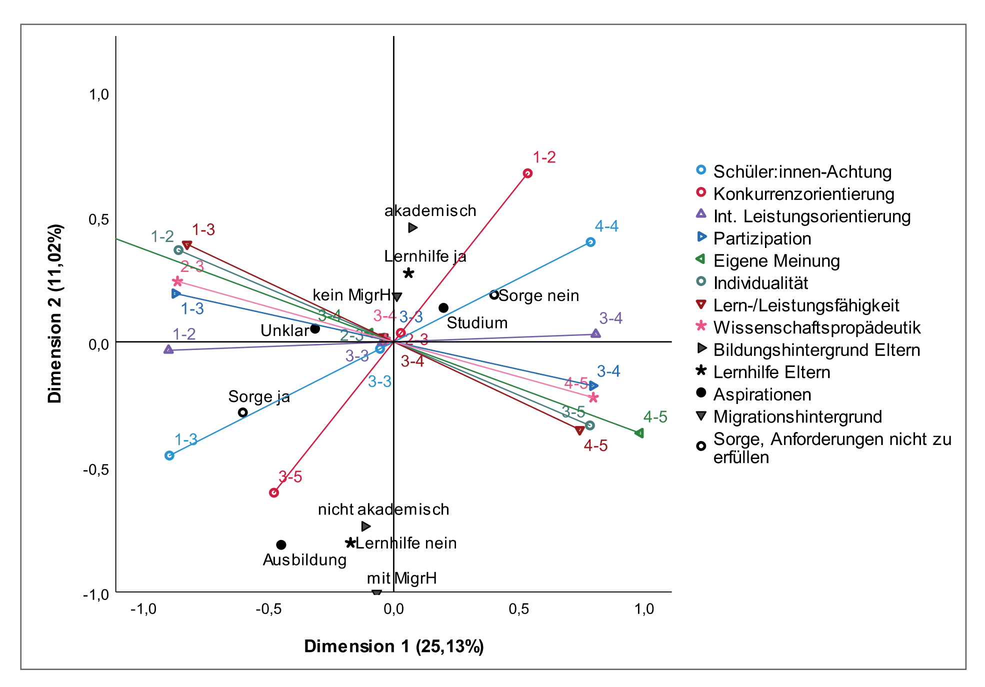


Abb. 5: Ergebnisse der kategorialen Hauptkomponentenanalyse für schulkulturelle und individuelle Merkmale am Gymnasium B.

Tab. 21: Korrelationstabelle der transformierten Variablen für Gymnasium B.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Integrative Leistungsorientierung	1												
2. Konkurrenzorientierung	**-,221**	1											
3. Achtung der Schüler:innen	**,469**	**-,438**	1										
4. Partizipationsmöglichkeiten	**,456**	-,137	**,421**	1									
5. Wissenschaftspropädeutik	**,215**	-,066	**,212**	**,256**	1								
6. Individualität	**,288**	-,097	**,210**	**,323**	**,250**	1							
7. Lern-/Leistungsfähigkeit	,189	-,125	**,220**	**,219**	**,383**	**,380**	1						
8. Eigene Meinung	**,352**	-,032	**,261**	**,347**	**,480**	**,435**	**,369**	1					
9. Bildungshintergrund Eltern[a]	,009	-,005	,061	-,059	,097	,021	-,055	,042	1				
10. Aspirationen[a,b]	,084	-,040	,143	,029	**,208**	,085	,049	,154	,184	1			
11. Migrationshintergrund[a]	,007	,095	-,045	,010	,039	,023	-,018	-,001	-,037	-,025	1		
12. Lernhilfe Eltern[a]	-,018	-,132	,028	-,032	,022	,058	,126	,045	**,288**	-,024	-,103	1	
13. Sorge, Anforderungen nicht zu erfüllen[a]	-,189	,120	**-,308**	-,164	**-,278**	**-,204**	-,152	**-,235**	-,116	-,149	,063	-,043	1

Anmerkung: a. Fehlende Werte wurden mit dem Modalwert der quantifizierten Variable angewendet. b. Die Quantifizierungen der anwendbaren Dimension wurden verwendet. Korrelationen >.20 sind fett dargestellt.

Dabei ist zu beachten, dass die Entfernung der Kategorien zum Koordinatenursprung in erster Linie durch ihre relative Häufigkeit bestimmt ist: Je weniger Personen der jeweiligen Kategorie zugeordnet sind, desto weiter weg befindet sich der entsprechende Kategorienpunkt vom Ursprung. Hier wird also in erster Linie die vergleichsweise homogene Schüler:innenschaft des Gymnasiums widergespiegelt.
Anhand des Winkels zwischen Migrationshintergrund und den bildungsbezogenen Ressourcen des Elternhauses einerseits und den schulkulturellen Merkmalen andererseits zeigt sich, dass diese nur marginal miteinander zusammenhängen, was sich ebenfalls an der mittigen Position zur x-Achse sowie an der niedrigen Komponentenladung für diese Variablen in Dimension 1 ablesen lässt (vgl. Tabelle 22).
Allerdings zeigt sich ein Zusammenhang zwischen den Bildungsaspirationen und den studienbezogenen Sorgen mit der Wahrnehmung der schulkulturellen Merkmale: Schüler:innen, die (vorläufig) kein Studium planen oder sich dahingehend z. B. aufgrund der Anforderungen unsicher sind, bewerten die schulkulturellen Merkmale, und hier besonders die wahrgenommene lehrer:innenseitige Achtung der Schüler:innen eher unterdurchschnittlich. Gleichwohl lässt sich anhand der Daten nichts über die Kausalrichtung des Zusammenhangs sagen.
Weiterhin fällt auf, dass auch die Wahrnehmung der Konkurrenz unter den Schüler:innen mit den Herkunftsmerkmalen assoziiert zu sein scheint, dies wird auch an der vergleichsweisen hohen Ladung (-.454) auf der zweiten Dimension deutlich. Die Korrelationstabelle der Hauptkomponentenanalyse (vgl. Tabelle 21) weist schwache Zusammenhänge mit Migrationshintergrund (.095), elterlicher Lernhilfe (-.132) sowie mit den studienbezogenen Sorgen aus (.120): Schüler:innen mit Migrationshintergrund, ohne elterliche Lernunterstützung und diejenigen, die studienbezogene Sorgen haben, nehmen die Konkurrenzorientierung unter Mitschüler:innen tendenziell eher wahr.
Die nachfolgende Tabelle 22 informiert über die Komponentenladungen sowie die erklärte Varianz für die beiden Dimensionen.

Tab. 22: Komponentenladungen und erklärte Varianz für schulkulturelle Merkmale für Gymnasium B.

	Komponentenladungen		**Erklärte Varianz (VAF)**		
	Dimension		**Dimension**		**Gesamt**[a]
	1	**2**	**1**	**2**	
Integrative Leistungsorientierung	,646	,024	,417	,001	,418
Konkurrenzorientierung	-,360	-,454	,130	,206	,335
Schüler:innen-Achtung	,663	,336	,439	,113	,552
Partizipationsmöglichkeiten	,632	-,140	,399	,019	,419
Wissenschaftspropädeutik	,612	-,171	,374	,029	,403
Individualität	,608	-,259	,370	,067	,437
Lern-/Leistungsfähigkeit	,566	-,268	,321	,072	,392
Eigene Meinung	,697	-,259	,486	,067	,553
Bildungshintergrund	,089	,566	,008	,320	,328
Migrationshintergrund	-,028	-,418	,001	,174	,175
Lernhilfe Eltern	,100	,465	,010	,216	,226
Sorge, Anforderungen nicht zu erfüllen	-,490	-,229	,240	,053	,292
Aspirationen[c]			,072	,095	,084

	Komponentenladungen		Erklärte Varianz (VAF)		
	Dimension		Dimension		Gesamt[a]
	1	2	1	2	
Eigenwert			3,267	1,432	4,614[b]
% der Varianz			25,130	11,054	35,492[b]
Anpassungsgüte gemäß Cronbachs α			,752	,326	,849

Anmerkungen: [a] Mittelwert für mehrfach nominale Variablen. [b] Weil es mehrfach nominale Variablen gibt, entsprechen das Gesamtergebnis für den Eigenwert und der Prozentsatz der berücksichtigten Varianz nicht der Summe über die Dimensionen. [C] Für mehrfach nominale Variablen werden keine Komponentenladungen ermittelt.

Insgesamt lassen sich die Ergebnisse so deuten, dass die Wahrnehmung einer schüler:innenorientierten Haltung der Lehrkräfte, der Partizipationsmöglichkeiten, der wissenschaftspropädeutischen Inhalte sowie von Schule als Ermöglichungsraum für persönlichkeitsbezogene Entwicklung mit den studienbezogenen Erwartungen korrespondiert.
Da diese allerdings auch schwach mit den Bildungsaspirationen (-.149) korrespondieren, lässt sich das als ein Hinweis auf Passungsunterschiede interpretieren, die sich insbesondere zwischen Schüler:innen mit und denjenigen ohne (klare) Studienabsichten manifestieren.
Des Weiteren zeigt sich, dass die Wahrnehmung der pädagogischen Orientierungen im Hinblick auf die Leistung, das Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnis und die bildungs- und erziehungsbezogenen Inhalte am Gymnasium B eng miteinander zusammenhängen. Die Ergebnisse der Korrespondenzanalyse in Kapitel 7.2 haben bereits gezeigt, dass das Gymnasium zusammen mit dem Oberstufen-Kolleg zu den beiden Schulen gehört, die sich dahingehend (positiv) von den anderen Schulen abheben. Die Selbstbeschreibung des Gymnasiums B aufgreifend, spiegelt sich hier möglicherweise das dort genannte „pädagogische Engagement des Kollegiums" wider.
Insgesamt ist der Beitrag der Herkunftsmerkmale für die Wahrnehmung der schulkulturellen Merkmale eher gering, lediglich im Hinblick auf die wahrgenommene Konkurrenzorientierung gibt es einen nennenswerten Anteil erklärter Varianz (.206).

7.3.2 Gymnasium E

Das Gymnasium E liegt in einer mittelgroßen Stadt mit einem Einzugsgebiet aus dem dörflichen Umland. Das Gymnasium in öffentlicher Trägerschaft beschreibt sich in der Selbstdarstellung aus dem Jahr 2007 als „offen gegenüber Seiteneinsteigern". Ferner wird „die Förderung unterschiedlicher Begabungen, sowie selbstständiges Lernen in sozialer Verantwortung" betont. Weiterhin heißt es: „Die Schule befindet sich derzeit im Wachstum mit zunehmender Heterogenität der Schülerschaft und daraus folgender Notwendigkeit individueller Förderung." Laut Selbstangaben setzt sich die Schüler:innenschaft zu ca. 70 Prozent aus Schüler:innen der eigenen Mittelstufe zusammen, ca. 30 Prozent kommen aus Realschulen. Erwähnt wird darüber hinaus die Möglichkeit der Schwerpunktsetzung „vor allem auch für Seiteneinsteiger", die Förderung von „Leistungsstärken in der Sekundarstufe II" in Kooperation mit der Universität Bielefeld sowie die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler:innenvertretung „an allen Auswahlverfahren".
Die Korrespondenzanalyse in Kapitel 7.1 zeigte im Vergleich zu anderen Gymnasien eine weniger privilegierte Schüler:innenschaft (in Bezug auf den sozioökonomischen Status und akademischen Bildungshintergrund) mit einem vergleichsweise hohen Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund. In Bezug auf die Studienorientierung der Schüler:innen bewegt sich das Gymnasium mit fast 63 Prozent im Durchschnittsbereich der Gesamtstichprobe.
Abbildung 6 stellt die Ergebnisse der kategorialen Hauptkomponentenanalyse dar für die schulkulturellen und soziokulturellen Merkmale.

Grundsätzlich zeigt sich hier ein ähnliches Bild wie beim Gymnasium B. Es sind zwei Achsen erkennbar, die zum einen die wahrgenommenen schulkulturellen Merkmale (x-Achse) und zum anderen die Merkmale der Schüler:innenkomposition (y-Achse) repräsentieren. Auch hier zeigt sich der Zusammenhang zwischen den Strukturmerkmalen sozialer Herkunft und den kulturellen Ressourcen der Schüler:innen.
Es sind jedoch auch einige Unterschiede auszumachen: Zum einen korrespondieren die Merkmale, die sich unter „Schüler:innenorientierung" subsummieren lassen, nicht so eng mit den inhaltsbezogenen schulkulturellen Merkmalen wie im Gymnasium B.
Insbesondere die Wahrnehmung der wissenschaftspropädeutischen Inhalte und Arbeitsweise hebt sich hier ab und ist eher mit der zweiten Achse bzw. Dimension assoziiert, was sich auch an der hohen Komponentenladung (.506) und der durch Dimension 2 erklärten Varianz (.256) in Tabelle 24 erkennen lässt. Am Gymnasium E scheint die Wahrnehmung der wissenschaftspropädeutischen Inhalte und Arbeitsweisen demnach stärker mit den kulturellen Ressourcen des Elternhauses zu korrespondieren als am Gymnasium B.
Ein weiterer erwähnenswerter Unterschied zum Gymnasium B zeigt sich in Bezug auf die Position der Kategorie „Unklar": Die räumliche Nähe zu den Kategorien „nicht akademischer Bildungshintergrund", „Migrationshintergrund" und „Ausbildung" lässt vermuten, dass sich die Gruppe der unentschlossenen Schüler:innen am Gymnasium E in ihrer Zusammensetzung von der entsprechenden Gruppe am Gymnasium B unterscheidet. Dort befand sich diese Kategorie deutlich näher an den Kategorien „akademischer Bildungshintergrund", „kein Migrationshintergrund" und „Studium". Allerdings ist dies vermutlich vornehmlich ein Effekt der unterschiedlichen Schüler:innenkomposition an den beiden Gymnasien.

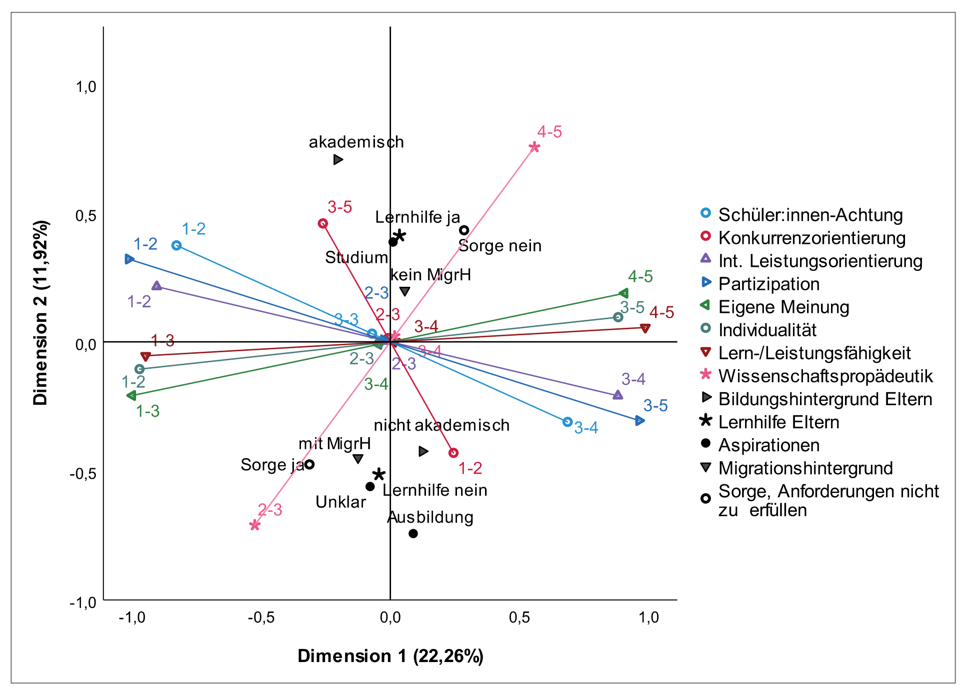


Abb. 6: Ergebnisse der kategorialen Hauptkomponentenanalyse für schulkulturelle und individuelle Merkmale am Gymnasium E

Tab. 23: Korrelationstabelle der transformierten Variablen für Gymnasium E

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Integrative Leistungsorientierung	1												
2. Konkurrenzorientierung	-,155	1											
3. Achtung der Schüler:innen	**,347**	**-,239**	1										
4. Partizipationsmöglichkeiten	**,387**	-,099	**,438**	1									
5. Wissenschaftspropädeutik	,165	,053	,055	,101	1								
6. Individualität	**,275**	-,048	**,226**	**,336**	,191	1							
7. Lern-/Leistungsfähigkeit	**,378**	-,007	**,200**	**,370**	**,213**	**,489**	1						
8. Eigene Meinung	**,253**	-,022	,158	**,268**	**,263**	**,390**	**,433**	1					
9. Bildungshintergrund Eltern[a]	-,103	,065	-,010	-,069	,109	-,085	-,102	-,086	1				
10. Aspirationen[a,b,]	,008	-,011	,009	-,019	,044	,027	,040	,010	-,072	1			
11. Migrationshintergrund[a]	-,096	,146	-,049	,073	-,079	-,044	-,002	-,029	-,117	,022	1		
12. Lernhilfe Eltern[a]	,018	-,001	-,015	,054	,025	,075	,028	-,030	**,200**	-,030	-,176	1	
13. Sorge, Anforderungen nicht zu erfüllen[a]	-,146	-,079	-,092	-,067	**-,236**	-,148	-,166	-,110	,000	-,047	,110	-,075	1

Anmerkung: a. Fehlende Werte wurden mit dem Modalwert der quantifizierten Variable angewendet. b. Die Quantifizierungen der anwendbaren Dimension wurden verwendet.
Korrelationen >.20 sind fett dargestellt.

Zum anderen fällt die spiegelbildliche Positionierung der Variable „Bildungshintergrund“ im Koordinatenraum auf, so dass sich hier eine andere Konstellation im Hinblick auf die herkunftsspezifischen Wahrnehmungsmuster der schulkulturellen Merkmale abzeichnet. Hier deutet sich ein schwacher negativer Zusammenhang des Bildungshintergrundes mit der Wahrnehmung der schulkulturellen Merkmale an. Ein Blick in die Korrelationstabelle der kategorialen Hauptkomponentenanalyse (Tabelle 23) zeigt, dass Schüler:innen mit akademischen Bildungshintergrund vor allem die integrative Leistungsorientierung der Lehrkräfte sowie die persönlichkeitsbezogene Entwicklung durch die Schule niedriger bewerten als Schüler:innen mit nicht akademischen Bildungshintergrund, während sie die wissenschaftspropädeutischen Inhalte und Arbeitsweisen im Unterricht höher bewerten.
Diesbezüglich erweist sich aber auch hier insbesondere die Einschätzung zur Bewältigung von Studienanforderungen als bedeutsam: Schüler:innen, die sich bezüglich der Anforderungen eines Studiums Sorgen machen, scheinen weniger vertraut zu sein mit wissenschaftspropädeutischen Inhalten und Arbeitsweisen. Gleichzeitig scheinen die studienbezogenen Sorgen ebenso wie die Bildungsaspirationen stärker mit den Herkunftsmerkmalen zusammenzuhängen. Dafür sprechen auch die Maße für die erklärte Varianz in Dimension 2, die sowohl für Bildungsaspirationen (.256) als auch für die studienbezogenen Sorgen (.204) höher ausfallen als im Gymnasium B (vgl. Tabelle 24), auch wenn sich die Zusammenhänge anhand der Korrelationen (vgl. Tabelle 23) nicht so deutlich zeigen. Letztere zeigen zudem einen im Vergleich zum Gymnasium B ausgeprägteren Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und der Wahrnehmung von Konkurrenzorientierung (.149).

Tab. 24: Komponentenladungen und erklärte Varianz für schulkulturelle Merkmale für Gymnasium E

	Komponentenladungen		**Erklärte Varianz (VAF)**		
	Dimension		**Dimension**		**Gesamt**[a]
	1	**2**	**1**	**2**	
Integrative Leistungsorientierung	,662	-,157	,438	,025	,463
Konkurrenzorientierung	-,184	,323	,034	,104	,138
Schüler:innen-Achtung	,554	-,250	,306	,063	,369
Partizipationsmöglichkeiten	,672	-,213	,451	,045	,497
Wissenschaftspropädeutik	,374	,506	,140	,256	,396
Individualität	,688	,075	,473	,006	,478
Lern-/Leistungsfähigkeit	,731	,041	,535	,002	,536
Eigene Meinung	,627	,130	,393	,017	,410
Bildungshintergrund	-,156	,533	,024	,284	,308
Migrationshintergrund	-,082	-,295	,007	,087	,094
Lernhilfe Eltern	,039	,454	,002	,206	,207
Sorge, Anforderungen nicht zu erfüllen	-,298	-,452	,089	,204	,293
Aspirationen[c]			,003	,256	,130
Eigenwert			2,894	1,555	4,320[b]
% der Varianz			22,262	11,962	33,231[b]
Anpassungsgüte gemäß Cronbachs α			,709	,387	,833

Anmerkungen: [a] Mittelwert für mehrfach nominale Variablen. [b] Weil es mehrfach nominale Variablen gibt, entsprechen das Gesamtergebnis für den Eigenwert und der Prozentsatz der berücksichtigten Varianz nicht der Summe über die Dimensionen. [C] Für mehrfach nominale Variablen werden keine Komponentenladungen ermittelt.

Mit Ausnahme der Wissenschaftspropädeutik ist der Beitrag der Herkunftsmerkmale zur Wahrnehmung der übrigen schulkulturellen Merkmale jedoch auch hier eher gering, wie die Anteile der erklärten Varianz in der zweiten Dimension zeigen.
Insgesamt fällt auf, dass die erklärte Gesamtvarianz für die einzelnen schulkulturellen Merkmale (letzte Spalte in Tabelle 24) im Vergleich zum Gymnasium B geringer ausfällt, was darauf hindeutet, dass die einbezogenen Variablen eine geringere Erklärungskraft für die Schüler:innenschaft am Gymnasium E haben.

7.3.3 Gesamtschule A

Die Gesamtschule A liegt in einem Außenbezirk einer Großstadt, der im Vergleich zu den Standorten der anderen beiden Gesamtschulen eher zu den privilegierteren Bezirken gehört. Es handelt sich um eine der größten und gleichzeitig um die älteste Gesamtschule der Stadt. Laut Selbstangaben rekrutiert sich die Schüler:innenschaft der Oberstufe zu 60 Prozent aus der eigenen Mittelstufe, die restlichen Schüler:innen kommen größtenteils aus Real- und Hauptschulen. In der vorliegenden Selbstbeschreibung von 2008 werden – neben dem Ganztagsbetrieb – die Leitlinien für den Unterricht in der Oberstufe als Besonderheit herausgestellt: „Lebensnähe, Öffnung der Schule, Weltoffenheit und Selbstverantwortung. Sie [die Schule] strebt an, ihre Schüler über das fachliche Lernen hinaus dazu zu befähigen, sich in der Welt human zu orientieren".
Des Weiteren wird auf das Förderkonzept im 11. Jahrgang verwiesen, das u. a. aus „einem Methodenkurs, der pädagogischen Betreuung in Tutorengruppen und einem Seminar mit den Beratungslehrer/-innen" besteht, sowie auf das „Lernen in Kooperationsprojekten" mit der örtlichen Universität und einer ortsansässigen diakonischen Stiftung.

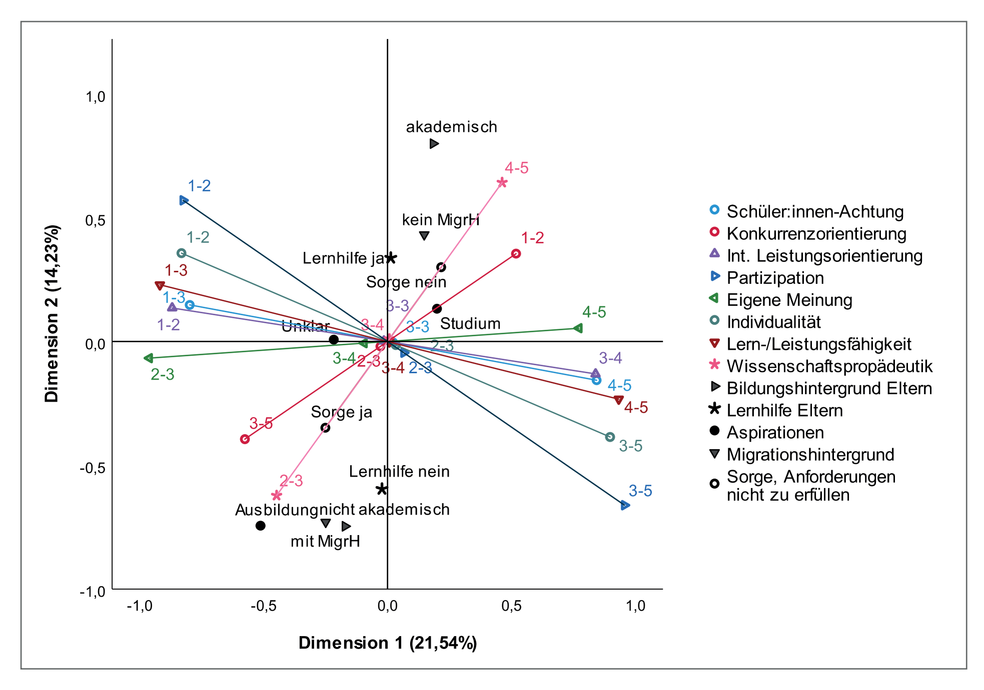


Abb. 7: Ergebnisse der kategorialen Hauptkomponentenanalyse für schulkulturelle und individuelle Merkmale an der Gesamtschule A

Tab. 25: Korrelationstabelle der transformierten Variablen für Gesamtschule A

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Integrative Leistungsorientierung	1												
2. Konkurrenzorientierung	**-,212**	1											
3. Achtung der Schüler:innen	**,476**	**-,264**	1										
4. Partizipationsmöglichkeiten	**,420**	**-,210**	**,416**	1									
5. Wissenschaftspropädeutik	,089	-,110	,097	-,095	1								
6. Individualität	**,225**	-,079	,101	**,365**	,144	1							
7. Lern-/Leistungsfähigkeit	,180	-,041	**,241**	**,343**	,136	**,430**	1						
8. Eigene Meinung	,183	-,085	,146	**,220**	**,314**	**,497**	**,351**	1					
9. Bildungshintergrund Eltern[a]	,043	**-,213**	-,010	-,135	**,248**	-,052	,037	,110	1				
10. Aspirationen[a,b,]	,140	-,058	,051	,049	,076	,062	,113	,097	,161	1			
11. Migrationshintergrund[a]	-,021	,195	-,114	,017	-,170	,023	-,056	-,103	**-,313**	-,040	1		
12. Lernhilfe Eltern[a]	,034	-,007	-,025	-,043	,091	-,064	,026	-,019	**,299**	,040	-,154	1	
13. Sorge, Anforderungen nicht zu erfüllen[a]	-,133	,077	-,105	,049	**-,252**	-,011	-,097	-,127	-,107	-,020	,062	,025	1

Anmerkung: a. Fehlende Werte wurden mit dem Modalwert der quantifizierten Variable angewendet. b. Die Quantifizierungen der anwendbaren Dimension wurden verwendet. Korrelationen >.20 sind fett dargestellt.

Die Korrespondenzanalyse in Kapitel 7.1 weist eine heterogene Schüler:innenschaft aus, die im Vergleich zu den anderen beiden Gesamtschulen und auch im Vergleich zu den ländlichen Gymnasien einen überdurchschnittlichen Anteil an Eltern mit einem hohen sozioökonomischen Status und akademischen Bildungshintergrund aufweist. Mit knapp 64 Prozent entspricht der Anteil der studierwilligen Schüler:innen dem Durchschnittswert der Gesamtstichprobe und ist damit höher als an den anderen Gesamtschulen.
In Abbildung 7 sind die Ergebnisse der kategorialen Hauptkomponentenanalyse für die schulkulturellen und individuellen Merkmale an der Gesamtschule A dargestellt.
Auch hier repräsentieren die zwei Achsen, die etwas versetzt zum Koordinatensystem liegen, zum einen die schulkulturellen Merkmale (x-Achse) und zum anderen die Herkunftsmerkmale der Schüler:innen (y-Achse). Letztere wird insbesondere durch den Bildungshintergrund der Eltern bestimmt (Komponentenladung von .742, vgl. Tabelle 26).
Diesbezüglich fällt die im Vergleich zu den beiden Gymnasien deutlichere Korrespondenz zwischen dem Migrations- und dem nicht akademischen Bildungshintergrund der Eltern auf.
Sowohl der Bildungshintergrund (.248) als auch die Sorge, die studienbezogenen Anforderungen nicht erfüllen zu können (-.252), korrespondieren zudem mit der Wahrnehmung der wissenschaftspropädeutischen Inhalte und der Einschätzung zur Beherrschung entsprechender Arbeitsweisen (vgl. Tabelle 25). Schüler:innen, die aus akademischen Elternhäusern kommen, sind vertrauter mit wissenschaftlichen Inhalten und Arbeitsweisen und machen sich weniger Sorgen um die Bewältigung der Studienanforderungen. Bezüglich der weiteren schulkulturellen Merkmale ist festzuhalten, dass die Wahrnehmung der Konkurrenz unter Schüler:innen mit Herkunftsmerkmalen korrespondiert. Hier zeigt sich, dass insbesondere Schüler:innen mit Migrationshintergrund stärkeren Konkurrenzdruck wahrnehmen, insbesondere, wenn sie aus nicht akademischen Elternhäusern kommen. Schüler:innen mit Migrationshintergrund nehmen außerdem tendenziell auch weniger wertschätzenden Umgang mit Schüler:innen wahr (-.114) und sind auch weniger mit wissenschaftlichen Inhalten und Arbeitsweisen vertraut (-.170).
Vor dem Hintergrund der Gründungsgeschichte dieser Gesamtschule (erste Gesamtschule der Stadt) und ihrer vergleichsweise privilegierten Stadtteillage, liegt hier die Vermutung nahe, dass die pädagogischen Orientierungen der Schule anschlussfähiger für Schüler:innen aus kapitalstarken alternativen Milieus (mit hohen kulturellen Ressourcen) sind, so dass Schüler:innen aus eher kapitalarmen Familien tendenziell unter Leistungs- und Anerkennungsdruck geraten.
Darüber hinaus zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung einer integrativen Leistungsorientierung der Lehrkräfte und der lehrer:innenseitigen Schüler:innen-Achtung und Partizipationsmöglichkeiten. Diese Aspekte korrespondieren mit der Wahrnehmung von Schule als Ort der persönlichen Entwicklung, insbesondere im Hinblick auf Lern- und Leistungsfähigkeit.
Dabei ist anzumerken, dass Partizipationsmöglichkeiten von Schüler:innen aus nicht akademischen Elternhäusern tendenziell weniger wahrgenommen werden (-.135, vgl. Tab. 25). Dieser Zusammenhang lässt sich auch anhand der Komponentenladung in Tabelle 26 erkennen: Mit -.438 ist die Korrelation mit der zweiten Dimension, die hauptsächlich durch den Bildungshintergrund der Eltern bestimmt wird, relativ hoch.

Tab. 26: Komponentenladungen und erklärte Varianz für schulkulturelle Merkmale für Gesamtschule A

	Komponentenladungen		Erklärte Varianz (VAF)		
	Dimension		Dimension		Gesamt[a]
	1	2	1	2	
Integrative Leistungsorientierung	,633	-,099	,401	,010	,411
Konkurrenzorientierung	-,397	-,272	,158	,074	,232
Schüler:innen-Achtung	,606	-,112	,367	,013	,379
Partizipationsmöglichkeiten	,633	-,438	,401	,192	,592
Wissenschaftspropädeutik	,346	,481	,120	,232	,352
Individualität	,626	-,269	,392	,072	,464
Lern-/Leistungsfähigkeit	,625	-,156	,390	,024	,414
Eigene Meinung	,624	,044	,389	,002	,391
Bildungshintergrund	,170	,742	,029	,550	,579
Migrationshintergrund	-,191	-,558	,037	,312	,348
Lernhilfe Eltern	,017	,444	,000	,197	,198
Sorge, Anforderungen nicht zu erfüllen	-,232	-,322	,054	,104	,157
Aspirationen[c]			,063	,069	,066
Eigenwert			2,800	1,850	4,584[b]
% der Varianz			21,538	14,231	35,262[b]
Anpassungsgüte gemäß Cronbachs α			,696	,498	,846

Anmerkungen: [a] Mittelwert für mehrfach nominale Variablen. [b] Weil es mehrfach nominale Variablen gibt, entsprechen das Gesamtergebnis für den Eigenwert und der Prozentsatz der berücksichtigten Varianz nicht der Summe über die Dimensionen. [C] Für mehrfach nominale Variablen werden keine Komponentenladungen ermittelt.

Insgesamt ist der Beitrag der Herkunftsmerkmale auf die Wahrnehmung der schulkulturellen Merkmale mit ca. 14 Prozent etwas größer als an den beiden Gymnasien, was möglicherweise ein Effekt der heterogenen Schüler:innenzusammensetzung ist. Hier deuten sich Passungsunterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund und denjenigen aus akademischen und nicht akademischen Elternhäusern an, insbesondere im Hinblick auf die wissenschaftspropädeutische Arbeit in der Oberstufe sowie auf die Konkurrenzwahrnehmung unter Schüler:innen.

7.3.4 Gesamtschule C

Die Gesamtschule C liegt in einem weniger privilegierten Stadtteil am Rande einer Großstadt und ist dort (zum Zeitpunkt der Untersuchung) die einzige weiterführende Schule. Die vergleichsweise eher kleine Oberstufe besteht laut Selbstangaben zu 57 Prozent aus Schüler:innen der eigenen Mittelstufe, die restlichen Schüler:innen kommen aus Real- und Hauptschulen (26 %) sowie aus Gymnasien (18 %).
Die Schwerpunkte sind laut der Selbstbeschreibung aus dem Jahr 2008 „das selbstständige Arbeiten, die Berufsorientierung und seit 1992 die Teilnahme am Gemeinsamen Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf". Darüber hinaus wird auch auf die besonderen baulichen Gegebenheiten der Schule verwiesen, „die eine architektonisch gelungene Aufgliederung der Schulgebäude in pädagogisch sinnvolle kleine Einheiten ermöglichen". Das Schulprofil umfasst u. a. „Team-teaching-System, integrierten Unterricht im Fach Gesellschaftslehre, eine profilierte geschlechterbewusste Bildung, Gesundheitsförderung und Umwelterziehung".

Die Korrespondenzanalyse in Kapitel 7.1 weist eine vergleichsweise wenig privilegierte Schüler:innenschaft, gemessen am sozioökonomischen Status und Bildungshintergrund der Eltern, aus. Mit 50 Prozent ist der Anteil der Schüler:innen, die im Anschluss an das Abitur ein Studium planen, im Vergleich zu anderen Schulen der Stichprobe am niedrigsten und der Anteil der unentschlossenen Schüler:innen am höchsten (33,7 %).
In Abbildung 8 zeigt sich das bekannte Bild: Entlang der x-Achse sind die schulkulturellen Merkmale angeordnet und entlang der y-Achse die Herkunftsmerkmale der Schüler:innen, hier insbesondere der Bildungs- und der Migrationshintergrund.
Die herausgehobene Position der Kategorie „akademisch" ist in erster Linie durch die geringe Anzahl der Schüler:innen aus akademischen Elternhäusern (n=24) zu erklären.
Im Hinblick auf die schulkulturellen Merkmale zeigt sich, dass eine integrative Leistungsorientierung der Lehrkräfte stärker mit der Wahrnehmung von Schule als Ort für Meinungsbildung und der Entwicklung von Lern- und Leistungsfähigkeit zusammenhängt.
Schüler:innen-Achtung, Partizipationsmöglichkeiten und die Entwicklung von Individualität bilden ein eigenes „Bündel", d. h. diese hängen enger miteinander zusammen als mit den oben genannten Merkmalen. In Bezug auf letztere zeichnet sich ein negativer Zusammenhang mit dem akademischen Bildungshintergrund ab, was auch die Korrelationen in Tabelle 27 sowie die Komponentenladungen in Tabelle 28 aufzeigen. Daran wird auch deutlich, dass die zweite Dimension in erster Linie vom Bildungshintergrund (.647) und der Variable „Wissenschaftspropädeutik" (.615) bestimmt ist.
Dieser Zusammenhang ist auch deutlich anhand der Länge und der Ausrichtung des Vektors für „Wissenschaftspropädeutik" in Abbildung 8 erkennbar.

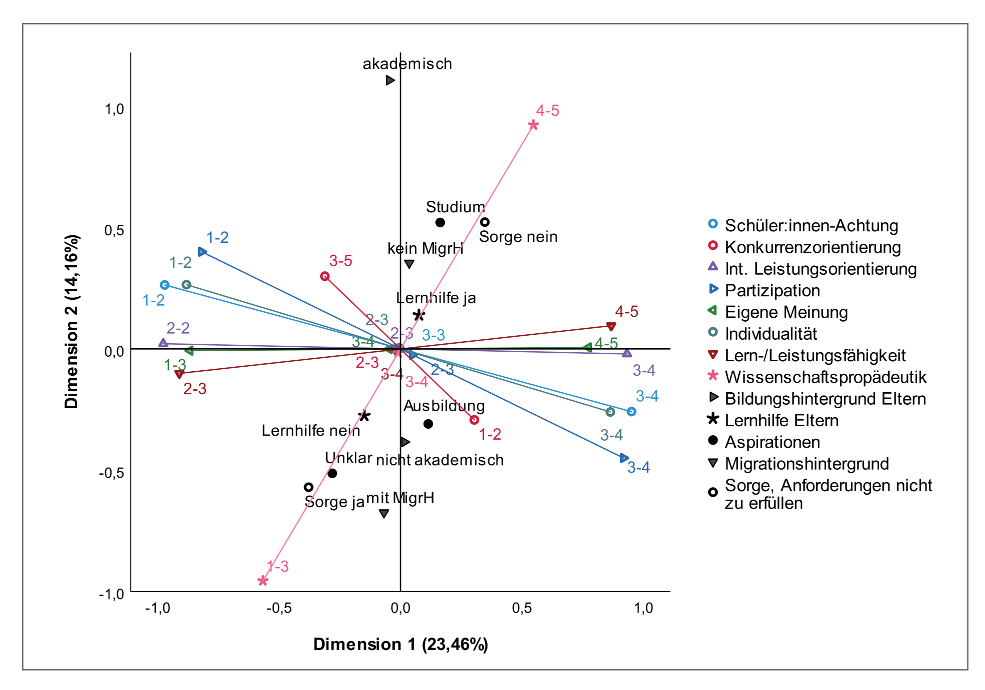


Abb. 8: Ergebnisse der kategorialen Hauptkomponentenanalyse für schulkulturelle und individuelle Merkmale an der Gesamtschule C

Tab. 27: Korrelationstabelle der transformierten Variablen für Gesamtschule C

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Integrative Leistungsorientierung	1												
2. Konkurrenzorientierung	-,148	1											
3. Achtung der Schüler:innen	**,510**	**-,240**	1										
4. Partizipationsmöglichkeiten	**,479**	-,063	**,540**	1									
5. Wissenschaftspropädeutik	**,283**	,047	,102	,114	1								
6. Individualität	**,278**	-,058	**,380**	**,418**	,065	1							
7. Lern-/Leistungsfähigkeit	,190	-,140	**,374**	,162	**,259**	**,350**	1						
8. Eigene Meinung	**,242**	-,097	**,369**	,160	,109	**,463**	**,333**	1					
9. Bildungshintergrund Eltern[a]	,017	,018	-,191	-,190	**,371**	-,008	,057	-,043	1				
10. Aspirationen[a,b,]	,049	,033	,101	-,112	,082	,090	,091	,113	,046	1			
11. Migrationshintergrund[a]	-,088	-,009	-,010	,085	-,188	,197	-,061	-,023	-,127	-,046	1		
12. Lernhilfe Eltern[a]	,055	,041	,010	,131	,083	,010	,168	,023	**,232**	-,066	-,181	1	
13. Sorge, Anforderungen nicht zu erfüllen[a]	-,154	-,092	-,174	-,106	**-,319**	-,155	,001	**-,243**	-,130	**-,343**	,162	,114	1

Anmerkung: a. Fehlende Werte wurden mit dem Modalwert der quantifizierten Variable angewendet. b. Die Quantifizierungen der anwendbaren Dimension wurden verwendet. Korrelationen >.20 sind fett dargestellt.

Dagegen scheint die Konkurrenzorientierung unter Schüler:innen, im Gegensatz zu den bisher betrachteten Schulen, nur wenig bedeutsam zu sein für die Erklärung schüler:innenseitiger Unterschiede in den Wahrnehmungen der schulkulturellen Merkmale. Das bedeutet, dass die Einschätzung der Schüler:innen diesbezüglich relativ homogen zu sein scheint.
Neben der sichtbaren Korrespondenz zwischen dem Bildungshintergrund und der Einschätzung zu wissenschaftspropädeutischen Inhalten und Arbeitsweisen, sind ebenfalls die vergleichsweise hohen Korrelationen mit den studienbezogenen Sorgen (-.319) und den Bildungsaspirationen (-.343) festzustellen (vgl. Tabelle 27). Dabei sind insbesondere Schüler:innen, die bezüglich ihres weiteren Bildungsweges unsicher sind, häufiger von Sorgen bezüglich der Anforderungen eines Studiums betroffen. Dieser Zusammenhang ist an der Gesamtschule S stärker ausgeprägt als an den anderen Schulen. So werden durch die zweite Dimension fast 38 Prozent der Varianz in der Variable „Wissenschaftspropädeutik“ und fast 30 Prozent in der Variable „Sorge, Anforderungen nicht zu erfüllen“ erklärt (vgl. Tabelle 28).

Tab. 28: Komponentenladungen und erklärte Varianz für Gesamtschule C

	Komponentenladungen		**Erklärte Varianz (VAF)**		
	Dimension		**Dimension**		**Gesamt**[a]
	1	**2**	**1**	**2**	
Integrative Leistungsorientierung	,679	-,015	,460	,000	,461
Konkurrenzorientierung	-,223	,215	,050	,046	,096
Schüler:innen-Achtung	,787	-,214	,619	,046	,665
Partizipationsmöglichkeiten	,649	-,317	,421	,101	,522
Wissenschaftspropädeutik	,365	,615	,133	,378	,511
Individualität	,679	-,204	,461	,042	,502
Lern-/Leistungsfähigkeit	,574	,063	,330	,004	,334
Eigene Meinung	,625	,005	,390	,000	,390
Bildungshintergrund	-,027	,647	,001	,419	,420
Migrationshintergrund	-,050	-,491	,002	,241	,244
Lernhilfe Eltern	,108	,198	,012	,039	,051
Sorge, Anforderungen nicht zu erfüllen	-,363	-,546	,132	,298	,430
Aspirationen[c]			,040	,227	,133
Eigenwert			3,050	1,841	4,758[b]
% der Varianz			23,461	14,162	35,492[b]
Anpassungsgüte gemäß Cronbachs α			,728	,495	,856

Anmerkungen: [a] Mittelwert für mehrfach nominale Variablen. [b] Weil es mehrfach nominale Variablen gibt, entsprechen das Gesamtergebnis für den Eigenwert und der Prozentsatz der berücksichtigten Varianz nicht der Summe über die Dimensionen. [C] Für mehrfach nominale Variablen werden keine Komponentenladungen ermittelt.

Bezüglich des Zusammenhanges zwischen Bildungsaspirationen und der Wahrnehmung der schulkulturellen Merkmale ist außerdem festzuhalten, dass Schüler:innen mit konkreten Plänen diese positiver wahrnehmen als Schüler:innen, die noch unentschlossen sind. Bezüglich ihrer Pläne unsicher sind eher Schüler:innen aus nicht akademischen Elternhäusern und diejenigen mit

Migrationshintergrund, die zugleich auch eher unsicher bezüglich der Studienanforderungen und weniger vertraut mit den wissenschaftspropädeutischen Inhalten und Arbeitsweisen sind.
Somit lassen sich die Ergebnisse so deuten, dass die Kenntnisse wissenschaftsnaher bzw. studienrelevanter Inhalte und Arbeitsweisen an der Gesamtschule C, ähnlich wie an der Gesamtschule A, eher von dem kulturellen Kapital des Elternhauses abhängen, sodass zu vermuten ist, dass Wissenschaftspropädeutik im Unterricht insgesamt eine eher geringere Rolle spielt (vgl. auch Tabelle 18) und die Schüler:innen diese Kenntnisse eher den kulturellen Ressourcen des Elternhauses verdanken.
Der negative Zusammenhang zwischen Bildungshintergrund und der wahrgenommenen Schüler:innen-Achtung und den Partizipationsmöglichkeiten lässt vor dem Hintergrund der Schüler:innenzusammensetzung an der Gesamtschule C vermuten, dass Schüler:innen aus akademischen Elternhäusern sich im Hinblick auf ihre Interessen und Orientierungen möglicherweise weniger gut repräsentiert und wahrgenommen fühlen.

7.3.5 Das Oberstufen-Kolleg

Das Oberstufen-Kolleg ist eine Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen und befindet sich privilegierter großstädtischer Lage in unmittelbarer räumlicher Nähe zur örtlichen Universität. Gegründet wurde es Mitte der 1970er Jahre als reine Oberstufen-Schule mit „College"-Charakter, u. a. war es bis Anfang der 2000er Jahre möglich, sich in einzelnen Studienfächern an der benachbarten Universität einzelne Leistungen bis hin zum Vordiplom anrechnen zu lassen. Seit 2002 unterliegt das Oberstufen-Kolleg weitgehend den gleichen Bestimmungen und Vorgaben wie andere gymnasiale Oberstufen[125].
Die Besonderheiten der Schule liegen in der Aufnahme von Schüler:innen ohne Qualifikationsvermerk für die gymnasiale Oberstufe, im eigenen Bewerbungs- und Auswahlverfahren, in der Eingangsdiagnostik und dem darauf basierenden Brückenkursangebot in den sogenannten Kernfächern sowie in dem breiten Fächerangebot, das auch Studienfächer wie Jura, Soziologie und Psychologie umfasst. Darüber hinaus verfügt die Schule über eine eigene Wissenschaftliche Einrichtung, die die Lehrenden bei Forschungs- und Entwicklungsprojekten unterstützt. Besonderes Anliegen der Schule ist laut Selbstbeschreibung auf der Homepage (Stand 2009), ein „produktiver Umgang mit Heterogenität", die „Bildung im Medium der Wissenschaft" und die Förderung von „Studierfähigkeit als Prozess", hierzu wird u. a. mit der Universität kooperiert. Daneben werden eigenverantwortliches Lernen, demokratische Umgangsformen sowie die Persönlichkeitsentwicklung betont.
Die Korrespondenzanalyse in Kapitel 7.1 weist für die Versuchsschule eine vergleichsweise privilegierte Schüler:innenschaft aus (gemessen am Anteil von Akademikereltern) mit einem den Gesamtschulen ähnlichen Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund. Die Studienorientierung unter den befragten Schüler:inne liegt mit knapp 68 Prozent über dem Durchschnitt.
Abbildung 9 stellt die Ergebnisse der kategorialen Hauptkomponentenanalyse für das Oberstufen-Kolleg dar.

125 Die erheblichen strukturellen und organisatorischen Veränderungen seit 2002 werden an dieser Stelle nicht gesondert dargestellt, hierzu sei auf die umfangreiche Dokumentation des Prozesses bei Jung-Paarmann (2014b) sowie auf den Aufsatz von Hahn, Heinrich & Klewin (2014) verwiesen.

Mit Ausnahme des Vektors für die Variable „Lern- und Leistungsfähigkeit" sind alle schulkulturellen Merkmale sehr nah um die x-Achse herum angeordnet und bilden damit die erste Dimension ab (mit 25,38 % erklärter Varianz). Die Herkunftsmerkmale Bildungshintergrund, elterliche Lernhilfe und Migrationshintergrund bilden die zweite Dimension ab (mit 11,75 % erklärter Varianz). Anhand der Anordnung ist zu erkennen, dass die Herkunftsmerkmale Bildungshintergrund und Migrationshintergrund kaum mit den schulkulturellen Merkmalen korrelieren. Lediglich im Hinblick auf Letzteres ist festzustellen, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund die Schule etwas stärker als Ort der Entwicklung von „Lern- und Leistungsfähigkeit" erleben.
Schräg im Koordinatenraum positioniert sind die Variablen für Bildungsaspirationen und studienbezogene Sorgen. Hier ist eine deutliche Korrespondenz zu erkennen: Schüler:innen, die sich bezüglich ihres weiteren Bildungsweges unsicher sind (Kategorie „Unklar"), geben häufiger an, sich Sorgen wegen der fachlichen Anforderungen zu machen. Gleichzeitig bewerten diese Schüler:innen die schulkulturellen Merkmale tendenziell weniger positiv als Schüler:innen mit konkreten Studienplänen.
Die Sorgen bezüglich der fachlichen Anforderungen korrespondieren außerdem, wie schon bei den anderen hier betrachteten Schulen, mit einer geringeren Vertrautheit mit wissenschaftspropädeutischen Inhalten und Arbeitsweisen. Auffällig ist zudem, dass der Zusammenhang zwischen letzteren und den Herkunftsmerkmalen, insbesondere dem elterlichen Bildungshintergrund, deutlich schwächer ausgeprägt ist als an den beiden Gesamtschulen.
Dies lässt sich sowohl an den Korrelationen (vgl. Tabelle 29) als auch an Komponentenladungen und der erklärten Varianz für die Variable „Wissenschaftspropädeutik" in der zweiten Dimension ablesen (vgl. Tabelle 30).

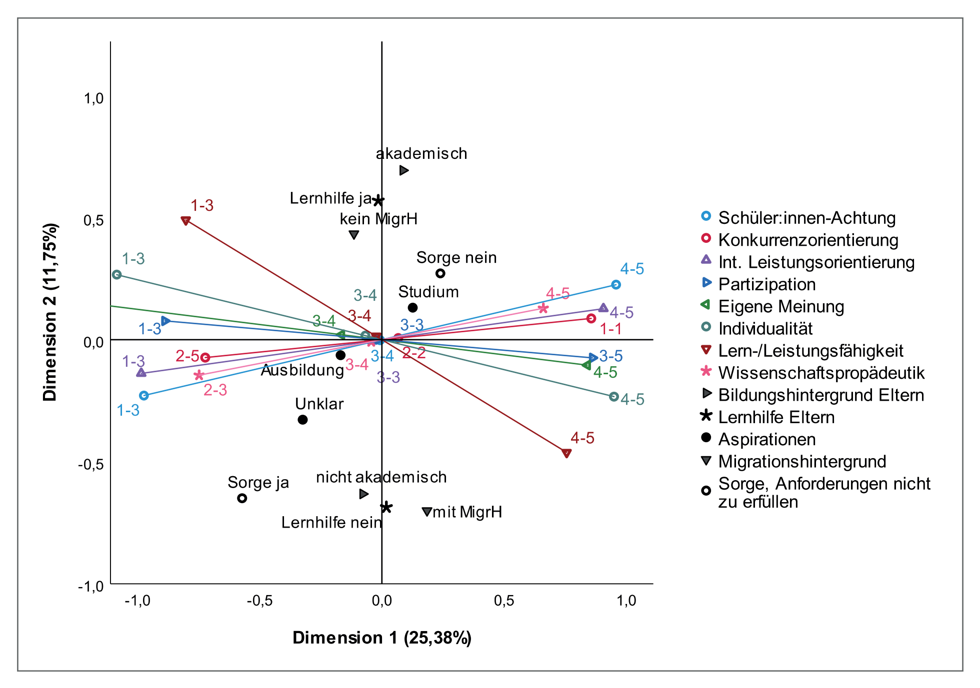


Abb. 9: Ergebnisse der kategorialen Hauptkomponentenanalyse für schulkulturelle und individuelle Merkmale am Oberstufen-Kolleg

Tab. 29: Korrelationstabelle der transformierten Variablen für das Oberstufen-Kolleg

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Integrative Leistungsorientierung	1												
2. Konkurrenzorientierung	**-,265**	1											
3. Achtung der Schüler:innen	**,494**	**-,388**	1										
4. Partizipationsmöglichkeiten	,473	-,130	,442	1									
5. Wissenschaftspropädeutik	,234	-,149	,264	,151	1								
6. Individualität	,283	-,263	,304	,371	,269	1							
7. Lern-/Leistungsfähigkeit	,153	-,169	,181	,212	,155	,480	1						
8. Eigene Meinung	,270	-,247	,282	,291	,397	,556	,470	1					
9. Bildungshintergrund Eltern[a]	,042	-,053	,063	-,013	,068	,013	-,063	,089	1				
10. Aspirationen[a,b,]	,021	-,041	,095	,037	,137	,116	,082	,056	,071	1			
11. Migrationshintergrund[a]	,108	-,071	-,001	,073	,007	,122	,124	,074	-,146	,051	1		
12. Lernhilfe Eltern[a]	,025	,016	-,027	-,039	-,071	,020	-,056	,044	,273	,024	-,186	1	
13. Sorge, Anforderungen nicht zu erfüllen[a]	-,229	,145	**-,246**	-,126	-,252	-,102	-,053	-,120	-,122	-,266	,030	-,079	1

Anmerkung: [a] Fehlende Werte wurden mit dem Modalwert der quantifizierten Variable angewendet. [b] Die Quantifizierungen der anwendbaren Dimension wurden verwendet. Korrelationen >.20 sind fett dargestellt.

Tab. 30: Komponentenladungen und erklärte Varianz für das Oberstufen-Kolleg

	Komponentenladungen		**Erklärte Varianz (VAF)**		
	Dimension		**Dimension**		**Gesamt**[a]
	1	**2**	**1**	**2**	
Integrative Leistungsorientierung	,646	,091	,417	,008	,425
Konkurrenzorientierung	-,497	-,051	,247	,003	,250
Schüler:innen-Achtung	,684	,161	,468	,026	,494
Partizipationsmöglichkeiten	,618	-,053	,382	,003	,385
Wissenschaftspropädeutik	,521	,101	,271	,010	,281
Individualität	,716	-,176	,512	,031	,543
Lern-/Leistungsfähigkeit	,547	-,334	,299	,112	,411
Eigene Meinung	,706	-,088	,499	,008	,506
Bildungshintergrund	,080	,648	,006	,420	,427
Migrationshintergrund	,145	-,548	,021	,301	,321
Lernhilfe Eltern	-,017	,625	,000	,390	,390
Sorge, Anforderungen nicht zu erfüllen	,370	-,420	,137	,176	,313
Aspirationen[c]			,040	,040	,040
Eigenwert			3,300	1,527	4,788[b]
% der Varianz			25,385	11,746	36,831[b]
Anpassungsgüte gemäß Cronbachs α			,755	,348	,857

Anmerkungen: [a] Mittelwert für mehrfach nominale Variablen. [b] Weil es mehrfach nominale Variablen gibt, entsprechen das Gesamtergebnis für den Eigenwert und der Prozentsatz der berücksichtigten Varianz nicht der Summe über die Dimensionen. [C] Für mehrfach nominale Variablen werden keine Komponentenladungen ermittelt.

Insgesamt tragen die Herkunftsmerkmale nur sehr wenig zur Erklärung der Unterschiede in der Wahrnehmung der verschiedenen schulkulturellen Merkmale am Oberstufen-Kolleg bei, wie man an den Werten der erklärten Varianz für die schulkulturellen Merkmale in der zweiten Dimension erkennen kann.

Passungsunterschiede auf niedrigem Niveau lassen sich allenfalls zwischen Schüler:innen mit Studienplänen und denjenigen ohne feste Studienabsichten ausmachen, wobei hier insbesondere das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten eine größere Rolle spielt. Möglich ist, dass das stark an Studienvorbereitung und Wissenschaftspropädeutik orientierte Schulprofil nicht mit den Interessen und Fähigkeiten der Schüler:innen ohne Studienaspirationen korrespondiert, was sich in der Einschätzung der entsprechenden Kenntnisse niederschlägt. Ein ähnlicher Zusammenhang zwischen Aspirationen, studienbezogenen Sorgen und der Einschätzung wissenschaftspropädeutischer Inhalte und Arbeitsweisen zeigt sich auch am Gymnasium B.

Zieht man die Ergebnisse für Gymnasium B hinzu und berücksichtigt die Mittelwerte für die Variable „Wissenschaftspropädeutik" in Tabelle 18, so ist festzustellen, dass auch am Gymnasium B die Einschätzung der Schüler:innen zu wissenschaftspropädeutischen Inhalten und Arbeitsweisen kaum mit den kulturellen Kapital der Eltern korrespondiert, bei gleichzeitig überdurchschnittlicher Bewertung dieses Aspektes der inhaltlichen Arbeit in der Oberstufe durch die Schüler:innen. Dies lässt vermuten, dass an beiden Schulen die Vermittlung der Inhalte und Arbeitsweisen eine größere Rolle im Unterricht spielt. Die entsprechenden Kenntnisse scheinen nicht mehr allein von den kulturellen Ressourcen des Elternhauses abzuhängen, was Bourdieus und Passerons (1971) Forderung nach einer rationalen Didaktik entsprechen würde. Gleichzei-

tig kann die verstärkte wissenschaftspropädeutische Arbeit an diesen Schulen für Schüler:innen ohne Studienabsichten in Passungsdiskrepanzen resultieren, die unabhängig von der kulturellen „Ausstattung" des Elternhauses bestehen.

7.3.6 Zusammenfassung der einzelschulspezifischen Analysen

Im Hinblick auf die Frage nach unterschiedlichen herkunftsspezifischen Wahrnehmungen schulkultureller Merkmale als Ausdruck unterschiedlicher milieuspezifischer Passungskonstellationen zeigt sich eine komplexe Befundlage.

Zu konstatieren ist, dass die Herkunftsmerkmale, insbesondere die kulturellen und bildungsbezogenen Ressourcen und der Migrationshintergrund, insgesamt eher wenig zur Erklärung der Wahrnehmungsunterschiede zwischen den Schüler:innen an den einzelnen Schulen beitragen. Hier sind eher die Bildungsaspirationen und die studienbezogenen Sorgen, die als Indikatoren für milieuspezifische Dispositionen fungieren, hervorzuheben. Diese korrespondieren jedoch nicht in jeder der fünf analysierten Schulen eindeutig mit den eben genannten Herkunftsmerkmalen, jedenfalls nicht, wenn man sie einzeln betrachtet. Hier entfaltet die Korrespondenzanalyse ihre Stärken, da sie die komplexen Beziehungen und Interdependenzen zwischen den Merkmalen besser abzubilden vermag, als bivariate Korrelationen oder Kreuztabellen. So zeigt sich dann auch für alle der fünf Schulen ein Zusammenhang zwischen der Bildungsnähe des Elternhauses, der elterlichen Lernunterstützung und dem Migrationshintergrund.

Nicht so eindeutig ist hingegen der Zusammenhang zwischen den Bildungsaspirationen und den studienbezogenen Erwartungen. Hier zeigen sich unterschiedliche Konstellationen, wobei das verbindende Merkmal die Korrespondenz mit der wissenschaftspropädeutischen Arbeit in der Oberstufe darstellt. In jeder der fünf Schulen besteht hier ein Zusammenhang in der Art, dass Schüler:innen, die sich bezüglich der Studienanforderungen sorgen, zugleich weniger vertraut mit wissenschaftspropädeutischen Inhalten und Arbeitsweisen zu sein scheinen. Dies ist auch plausibel, wenn man annimmt, dass hier in erster Linie eine kompetenzbasierte Einschätzung der eigenen Chancen vorliegt, in der sich mehr oder weniger erfolgreiche schulische Lernerfahrungen widerspiegeln. Die Einschätzung zu den wissenschaftspropädeutischen Inhalten und Arbeitsweisen ist allerdings auch mit anderen Merkmalen verwoben, die auf unterschiedliche schulkulturelle Passungsverhältnisse deuten. So zeigt sich an einzelnen Schulen ein Zusammenhang mit den Bildungsaspirationen (vor allem am Gymnasium B, tendenziell auch am Oberstufen-Kolleg), jedoch nicht bzw. allenfalls sehr schwach mit dem elterlichen Bildungshintergrund. Zugleich sind dies die beiden Schulen mit dem größten Anteil studierwilliger Schüler:innen. Diese Kombination lässt vermuten, dass die inhaltlichen Orientierungen dieser Schulen, wie z. B. ein stärkerer Fokus auf Studienvorbereitung bzw. Wissenschaftspropädeutik, weniger anschlussfähig sind für Schüler:innen mit anderen Bildungsorientierungen und auch für Schüler:innen mit studienbezogenen Unsicherheiten. Insofern spricht einiges dafür, dass die Passungskonstellationen an Einzelschulen relativ unabhängig von der Bildungsnähe des Elternhauses sein können und sich eher entlang inhaltlicher pädagogischer Orientierungen vollziehen. Im Gegensatz dazu zeigen sich an anderen Schulen nur schwache Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Wissenschaftspropädeutik und den Bildungsaspirationen, dafür aber vergleichsweise deutliche mit dem elterlichen Bildungshintergrund (Gesamtschulen A und C). Hierin dürfte sich in erster Linie ein Effekt des kulturellen Erbes ausdrücken, das bei Schüler:innen aus Akademikerfamilien für eine größere Vertrautheit und Sicherheit in Bezug auf diesen Inhaltsaspekt sorgt, denn das Niveau des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens ist an diesen beiden Schulen in der Wahrnehmung der Schüler:innen vergleichsweise niedrig (vgl.

Tabelle 18). Gleichzeitig deutet sich an diesen Schulen ein schwacher negativer Zusammenhang zwischen akademischem Bildungshintergrund und der Wahrnehmung von Schüler:innen-Achtung und Partizipations-möglichkeiten an. Dies kann ein Indiz dafür sein, dass sich diese Schüler:innengruppe (z. B. hinsichtlich ihrer potentiell anderen Bildungsinteressen) weniger anerkannt oder wahrgenommen fühlt, und damit auf pädagogische Orientierungen verweisen, die für Schüler:innengruppen aus privilegierten Milieus weniger anschlussfähig sind.
In Bezug auf die weiteren inhaltlichen Merkmale, die als Indikator für Erziehungsideale herangezogen wurden, lassen sich allenfalls Hinweise darauf finden, dass Schüler:innen, die größere studienbezogene Sorgen haben, die Schule auch in geringerem Maße als Ermöglichungsraum für persönliche Entwicklung wahrnehmen. Insbesondere am Gymnasium B zeigen sich dahingehend nennenswerte Zusammenhänge (vgl. Tabelle 21). Insgesamt lässt sich feststellen, dass die drei Aspekte Meinungsbildung, Lern-/Leistungsfähigkeit und Individualität an allen fünf Schulen mehr oder weniger stark mit der wahrgenommenen Schüler:innenorientierung korrespondieren, was als ein Hinweis auf die potentielle Bedeutung von Anerkennungs- und Partizipationsverhältnissen für die Wahrnehmung der Schule als Ermöglichungsraum für persönliche Entwicklung verstanden werden kann. Insbesondere am Gymnasium B und das Oberstufen-Kolleg sind diese Zusammenhänge nicht nur sehr ausgeprägt, sondern beide Schulen heben sich dahingehend von den anderen Schulen deutlich ab. Hier wäre zu vermuten, dass diese Schulen qua Schulprofil (und im Falle des Oberstufen-Kollegs auch qua Auswahlverfahren) eine besonders „passende", d. h. im Sinne der dominanten pädagogischen Orientierungen positiv selektierte Schüler:innenschaft aufweisen.
Welche Bedeutung die hier präsentierten Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Fundierung, des Forschungsstandes sowie der zentralen Fragestellungen der Arbeit haben, wird im nachfolgenden Kapitel diskutiert. Dabei werden auch die Limitationen der vorliegenden Untersuchung erörtert.

8 Zusammenfassung und Diskussion

Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung waren die wiederholten empirischen Belege für persistierende Bildungsungleichheiten im deutschen Bildungssystem. Unter anderem wird immer wieder nachgewiesen, dass die Struktur und Organisation des deutschen Bildungswesens systematisch für ungleiche Bildungs- und Lebenschancen sorgen, indem sie differenzielle Lern- und Entwicklungsbedingungen schaffen (u. a. Baumert, Stanat & Watermann, 2006a; Helbig & Nikolai, 2015; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Damit ist die zentrale Bedeutung von institutionellen Strukturen und administrativen Vorgaben markiert.
Im bildungswissenschaftlichen Diskurs, zumindest in dem bildungspolitisch wirkmächtigen, dominiert indes eine *individualisierende* Perspektive auf die Ursachen für die Entstehung von Bildungsungleichheiten: Hier wird vor allem auf die milieuspezifischen (kulturellen und ökonomischen) Voraussetzungen und Bildungsentscheidungen fokussiert.
Dass diese beiden Aspekte miteinander in Beziehung stehen, also nur *relational* betrachtet werden können, wird im Rahmen der Kulturtheorie von Pierre Bourdieu (1979, 1982/2012) sowie in seinen bildungssoziologischen Arbeiten mit Jean-Claude Passeron (1971, 1973) herausgearbeitet, die in Kapitel 2 vorgestellt wurden.
Angesichts gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse und der ausdifferenzierten Bildungslandschaft bedürfen Bourdieus und Passerons Annahmen allerdings einer kritischen Reflexion und einer Aktualisierung. Hierzu wurden neuere theoretische Anschlüsse und Perspektiven erörtert, die die vergleichsweise pauschalen Annahmen von Bourdieu und Passeron fruchtbar ergänzen bzw. ausdifferenzieren. Neben einer sozialisationstheoretischen Perspektive auf das Habitus-Konzept wurden hier insbesondere diejenigen theoretischen Ansätze aufgegriffen, die der Pluralisierung der Sozialstruktur sowie den Transformations- bzw. Ausdifferenzierungsprozessen im (deutschen) Schulwesen Rechnung tragen. So wird im Rahmen der Schulkulturtheorie von spezifischen Institutionen-Milieu-Bindungen auf der Ebene der Einzelschule (Helsper et al., 2001) und somit auch von unterschiedlichen kulturellen *Passungsverhältnissen* ausgegangen (Kap. 2.4).
Vor diesem Hintergrund wurde ein Teilfeld des deutschen Bildungssystems in den Blick genommen, dem im internationalen Vergleich eine Sonderstellung im Hinblick auf den Zugang zu höherer (akademischer) Bildung zukommt: die gymnasiale Oberstufe.
Im Rahmen einer Rückschau auf die vergangenen 60 Jahre wurde nachgezeichnet, welchen strukturellen und inhaltlichen Transformationen die gymnasiale Oberstufe durch den Ausbau des Sekundarstufe II-Bereiches und die Öffnung der Wege zum Abitur ausgesetzt war. Diese waren in erster Linie durch die bildungspolitischen Bemühungen um mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem, mehr Chancengerechtigkeit im Zugang zu höherer Bildung und letztlich um die Ausschöpfung von Begabungsreserven, aber auch durch die verstärkte Nachfrage nach höheren Bildungsabschlüssen durch die Umstellung der Milieustrategien auf kulturelles Kapital, motiviert. In der Folge ging mit der strukturellen Diversifizierung auch eine soziale Diversifizierung einher: Die Öffnung der Wege zum Abitur hat dazu geführt, dass zuvor dahingehend benachteiligte Bevölkerungsgruppen bzw. Milieus nun verstärkt sowohl die grundständigen (d. h. gymnasialen) als auch die alternativen (d. h. nicht-gymnasialen) Wege zum Abitur nutzen. Gleichwohl muss konstatiert werden, dass die gymnasiale Oberstufe nach wie vor den Königsweg beim Zugang zum Abitur darstellt (Kap. 3).

Gleichzeitig wurde wohl kein anderer Bildungsgang seit den 1960er Jahren so oft reformiert wie die gymnasiale Oberstufe. Diese von Fuchs (2008, S. 45) als „bildungspolitische Strategien der Öffnung und Schließung des Zugangs zur Universität" bezeichneten Reformen vollzogen sich auf mehreren Ebenen (administrativ-organisatorisch, didaktisch und inhaltlich), wobei das bestimmende Motiv die Ausbalancierung des Verhältnisses von Kanon vs. Freiheit war. Die in Kapitel 3 eingehend beschriebenen Reformprozesse sowie ihre bundeslandspezifisch unterschiedliche Ausgestaltung sind ein Anschauungsbeispiel für die These der „kulturellen Willkür", insbesondere wenn man die allgemeinen Zielsetzungen der Oberstufe betrachtet. Hier wurde nachgezeichnet, dass die seit Ende der 1990er Jahre zunehmende Einschränkung der Wahlmöglichkeiten, die mit der Notwendigkeit der „Sicherung von Studierfähigkeit" legitimiert wurde, mit einer Verengung auf einige wenige „Kernfächer" einherging, die andere Zielsetzungen der pädagogischen Arbeit in der gymnasialen Oberstufe zunehmend verdrängt hat (Kap. 3.2).
Dieser Prozess der Re-Kanonisierung in der gymnasialen Oberstufe ebenso wie die unterschiedlichen bundeslandspezifischen Ausgestaltungen der gymnasialen Oberstufe sind im Hinblick auf die Auswirkungen für bildungsbezogene Ungleichheit im deutschen Bildungswesen zu betrachten.
Hier stellte sich einerseits die Frage nach den Auswirkungen der inhaltlichen Reformen und andererseits nach den Folgen der institutionellen Diversifizierung der gymnasialen Oberstufe für die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft und für die Ergebnis- sowie die Prozessebene der pädagogischen Arbeit. Diesen Aspekten widmete sich Kapitel 4, in dem ausgewählte empirische Befunde zu Diversität und Heterogenität (in) der gymnasialen Oberstufe referiert wurden.
Auf der Grundlage des Forschungsstandes zur gymnasialen Oberstufe wurden in Kapitel 5 schließlich mehrere Thesen zur Tragfähigkeit des Erklärungsansatzes für die Reproduktion von Bildungsungleichheiten von Bourdieu und Passeron (1971, 1973) formuliert. Unter anderem wurde hier konstatiert, dass die zunehmende Diversifizierung der gymnasialen Oberstufe als eine *strukturelle* Form der kulturellen Willkür zu begreifen ist, die mit sozialen Abdrängungs- und Segregationsmechanismen einhergeht. Des Weiteren wurde mit Blick auf den bildungspolitischen und den Forschungsdiskurs festgehalten, dass beide durch ihre Fokussierung auf Fachleistungen die kulturelle Willkür auf der Ebene der Inhalte reproduzieren, während fachübergreifende und personale Fähigkeiten und Kompetenzen invisibilisiert werden. Zudem werden im Zuge von länderspezifischen Vergleichsuntersuchungen die allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufen als Normalfall konzipiert, worin sich eine Hierarchisierung der verschiedenen Wege zum Abitur widerspiegelt. Hier wurden auch die Grenzen des Erklärungsansatzes von Bourdieu und Passeron aufgezeigt, die sich vor allem in der Nicht-Berücksichtigung differenzieller Schulumwelten auf der Ebene der Einzelschule zeigen und der wenig ausgearbeiteten zweiten Ebene der kulturellen Willkür (die Art und Weise der Vermittlung), die die Prozessebene der pädagogischen Arbeit repräsentiert.
Auf dieser Grundlage wurde die zentrale Annahme der vorliegenden Arbeit formuliert, dass die Theorie der symbolischen Gewalt einzelschulspezifisch ausbuchstabiert und um die schulkulturtheoretische Perspektive erweitert werden muss, um der Pluralität von Schule und Milieu Rechnung zu tragen (Kap. 5.).
Angesichts der Homogenitätsmythen, die im Rahmen des bildungspolitischen und Forschungsdiskurses in Bezug auf allgemeinbildende Oberstufen transportiert werden, stand im Zentrum der vorliegenden explorativen Untersuchung die Frage, ob sich für die gymnasiale Oberstufe Schulkulturen im Sinne von Institutionen-Milieu-Komplexen identifizieren lassen. Hierzu

standen quantitative Daten aus einer Befragung mehrerer Abiturient:innenjahrgänge an neun Oberstufen im ostwestfälischen Raum zur Verfügung, die zu ihren Erfahrungen in der Oberstufe, den Wahrnehmungen der schulischen Umwelt und zu ihren zukünftigen Plänen befragt wurden. Da die Daten nicht speziell für die hier verfolgte Fragestellung erhoben wurden, handelte es sich somit um eine Sekundäranalyse.
Entsprechend dieser Ausführungen wurden folgende Forschungsfragen formuliert:
1. Lassen sich an gymnasialen Oberstufen verschiedene Institutionen-Milieu-Komplexe entlang soziokultureller (und individueller) Merkmale der Schüler:innenschaft identifizieren?
2. Zeigen sich zwischen den verschiedenen gymnasialen Oberstufen unterschiedliche schüler:innenseitige Wahrnehmungen der Schulkulturdimensionen?
3. Wie korrespondiert die Wahrnehmung der Schulkulturdimensionen mit den Kompositionsmerkmalen der Schüler:innenschaft auf der Ebene der Einzelschule?

Damit wurde im Rahmen der Untersuchung auch die Möglichkeit eines quantitativen Forschungszugangs zu Schulkulturen erkundet.
Nach einer eingehenden Vorstellung des zugrunde liegenden Forschungsprojektes sowie der Analysemethoden erfolgte in Kapitel 6 schließlich die Operationalisierung der Kompositionsmerkmale der Schüler:innenschaft sowie der Schulkulturdimensionen. Dabei wurde aufgrund der vielfältigen Parallelen und ähnlicher Fragestellungen unter anderem auf ausgewählte Skalen der Schulklimaforschung zurückgegriffen (vgl. Hascher, Kramer & Pallesen, 2021). Hier wurde anhand des Vergleiches der Schulkulturdimensionen von Helsper et al. (2001) mit der Schulklimakonzeption von Helmut Fend (1977), auf der die im Forschungsprojekt „Übergänge" verwendeten Instrumente basierten, herausgearbeitet, dass deutliche Schnittmengen vorhanden sind und zugleich, dass die Schulkulturdimensionen keineswegs trennscharf sind. Daher wurde in dieser Arbeit die Dimension der pädagogischen Orientierungen als eine übergeordnete Dimension betrachtet, die sich in mehrere Subdimensionen untergliedert, die nachfolgend als „schulkulturelle Merkmale" bezeichnet wurden. Ergänzend wurden Aspekte des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens und der erzieherischen Wertorientierungen, die Helsper et al. im Zusammenhang mit den idealen Schülerentwürfen diskutieren, als Inhaltsebene der jeweiligen Schulkultur gefasst.
Um die oben genannten Forschungsfragen zu beantworten, wurden multiple Korrespondenzanalysen berechnet, deren Vorteil darin besteht, komplexe Beziehungen und Relationen zwischen (kategorialen) Merkmalen und Objekten grafisch im zweidimensionalen Raum darzustellen (vgl. Kap. 6.2.2).
Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse der Analysen zusammengefasst und diskutiert.

8.1 Zentrale Ergebnisse

In Bezug auf die *erste Forschungsfrage* deuten die Ergebnisse der multiplen Korrespondenzanalyse darauf hin, dass die neun Oberstufen im Hinblick auf die soziale Zusammensetzung und die Bildungsaspirationen der Schüler:innen spezifische Institutionen-Milieu-Komplexe darstellen (Kap. 7.1). Dabei gibt es sowohl Unterschiede innerhalb der Gruppe der Gymnasien als auch innerhalb der Gruppe der Gesamtschulen, d. h. die Schüler:innenschaften unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Komposition zum Teil beträchtlich, und zwar auch unabhängig von Oberstufentyp. Bemerkenswert ist, dass die ländlich gelegenen Gymnasien eine weniger privilegierte und teilweise heterogenere Schüler:innenschaft aufweisen als die beiden großstädtischen Gymnasien. Hier sind die von Helsper et al. (2001, 2018, 2020) konstatierten Rekrutierungsstrategien

in Anschlag zu bringen, die sowohl Gymnasien als auch Gesamtschulen betreffen. Diese werden nicht nur von der lokalen schulischen Konkurrenzsituation, sondern auch von dem jeweiligen Einzugsgebiet und dem Schulprofil bestimmt. So finden sich in der vorliegenden Stichprobe sowohl eine Gesamtschule als auch ein Gymnasium, die an ihren Standorten die einzige weiterführende Schule mit der Option zum Erwerb des Abiturs darstellen, während es auf der anderen Seite Gymnasien und Gesamtschulen in privilegierter(er) Lage gibt, die miteinander um die passende Schüler:innenklientel konkurrieren, und/oder qua Profil unterschiedliche Schüler:innenschaften anziehen (z. B. naturwissenschaftliches Gymnasium vs. Gymnasium mit diakonischem Profil; älteste Gesamtschule der Stadt vs. reformpädagogische Versuchsschule mit explizitem studienpropädeutischen Profil).
Insbesondere zeigen sich in Bezug auf die Anteile der Schüler:innen, die ein Studium anstreben, einzelschulspezifisch unterschiedliche Konstellationen: So resultierten insbesondere bei den Gymnasien bei ähnlicher soziokultureller Schüler:innenkomposition dahingehend größere Unterschiede. Damit scheint sich die in Kapitel 5 angenommene Heterogenität der Oberstufenschüler:innen in Bezug auf die Bildungsorientierungen zu bestätigen: Der Anteil der Schüler:innen, die (zumindest vorläufig) keine Absicht haben zu studieren oder sich dahingehend unsicher sind, ist teilweise ähnlich hoch wie der Anteil der studierwilligen Schüler:innen. Dies korrespondiert mit der von Vester et al. (2001) konstatierten Umstellung der Milieustrategien auf kulturelles Kapital und der expansionsbedingt gestiegenen Bedeutung des Abiturs auch für (Aus)Bildungswege jenseits des Studiums. Vor diesem Hintergrund ist die bildungspolitische Fokussierung auf die Sicherung von Studierfähigkeit als vorrangiges Ziel der gymnasialen Oberstufe abermals in Frage zu stellen (vgl. Kap. 5).
Von diesen differenziellen Konstellationen abgesehen, ist schließlich auf die in dieser Stichprobe vorhandene Korrespondenz zwischen familiärem kulturellen Kapital und den Bildungsaspirationen hinzuweisen: Tendenziell weisen Schulen mit einem vergleichsweise geringen Anteil von Akademikereltern auch den geringsten Anteil an studierwilligen Schüler:innen auf, was auf die These der kulturellen Passung qua Bildungsnähe von Bourdieu und Passeron verweist und im Sinne der „praktischen Antizipationen" (Bourdieu & Wacquant, 2006) interpretiert werden kann. Zugleich lässt sich dies auch im Sinne der Milieu-Institutionen-Komplexe als Ausdruck der Korrespondenz zwischen den milieuspezifischen Bildungsstrategien und den schulkulturellen pädagogischen Orientierungen bezüglich mehr oder weniger vorstellbarer Zukunftsentwürfe ausdeuten.
Im Hinblick auf die *zweite Forschungsfrage*, ob sich an den neun Oberstufen unterschiedliche Wahrnehmungen der schulkulturellen Merkmale zeigen (Kap. 7.2), lassen sich vor allem Unterschiede im Hinblick auf die wahrgenommenen Schüler:innen- und Leistungsorientierungen feststellen. Diesbezüglich gibt es innerhalb der Stichprobe Schulen, die geradezu konträr zueinander positioniert sind. Dabei bestehen die Unterschiede weitgehend unabhängig vom Oberstufentyp und den Kompositionsmerkmalen der Schulen. Tendenziell scheinen die Gymnasien einander allerdings ähnlicher zu sein als die Gesamtschulen.
Insgesamt ist zu konstatieren, dass die hier verwendeten Konstrukte zur Erfassung der inhaltsbezogenen Ebene der Schulkultur zum einen eng miteinander zusammenhängen und zum anderen im Vergleich zu den oben genannten Aspekten weniger dazu geeignet scheinen, zwischen den Schulen im Sinne verschiedener erzieherischer Wertorientierungen zu differenzieren. Die sichtbare Korrespondenz zwischen der wahrgenommenen Schüler:innenorientierung und der Wahrnehmung von Schule als Ort der persönlichen Entwicklung verweist zudem auf die zent-

rale Bedeutung von Anerkennungs- und Partizipationsverhältnissen für Individuationsprozesse im schulischem Raum (Helsper et al., 2001, S. 578).

Mit Blick auf die von Kompositionsmerkmalen der jeweiligen Schule teils unabhängigen schüler:innenseitigen Wahrnehmungsmuster der schulkulturellen Merkmale, so sie denn als Hinweise auf kulturelle Passungsverhältnisse verstanden werden können, erscheint der schulkulturelle Ansatz mit seinem Fokus auf differente schulische Passungskonstellationen und schulkulturelle Ordnungen an Einzelschulen anschlussfähiger zu sein als die These der kulturellen Passung qua familiärem Bildungskapital. Denn nach dieser müsste sich besonders dort eine hohe Passung ergeben, wo sich vorzugsweise eine bildungsnahe Schüler:innenschaft vorfinden lässt. Hingegen sind dem Schulkulturansatz entsprechend auch Passungskonstellationen denkbar, bei denen das Korrespondenzverhältnis zwischen der Kapitalausstattung der Herkunftsfamilie und dem schulischen Feld nicht besonders eng ist oder gar entgegengesetzt dieser Annahme ausfallen kann, z. B. wenn die Schüler:innenschaft vergleichsweise heterogen ist oder privilegierte Milieus an der jeweiligen Schule unterrepräsentiert sind.

Dies verweist schließlich auf die *dritte Forschungsfrage* nach unterschiedlichen herkunftsspezifischen Wahrnehmungen innerhalb einer Schule als Hinweis auf differenzielle milieuspezifische Passungskonstellationen. Dazu wurden im Kapitel 7.3 fünf Schulen genauer in den Blick genommen. Bei der Auswahl wurden die Merkmale der Schulen (Oberstufentyp, Einzugsgebiet) sowie die Ergebnisse der Korrespondenzanalysen zu Kompositions- und schulkulturellen Merkmalen berücksichtigt.

Als zentrales Ergebnis dieser Analyse lässt sich festhalten, dass die Korrespondenz zwischen den Herkunftsmerkmalen und den schüler:innenseitigen Wahrnehmungen der schulkulturellen Merkmale an allen fünf Schulen eher gering ausfällt.

Hinweise auf verschiedene Passungskonstellationen ergeben sich am ehesten im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Bildungsaspirationen, elterlichem Bildungshintergrund und der Vertrautheit mit wissenschaftspropädeutischen Inhalten und Arbeitsweisen. Hier scheinen sich differenzielle schulkulturelle Passungskonstellationen auch relativ unabhängig vom familiären (kulturellen) Erbe abzuzeichnen, und zwar wenn sie sich vornehmlich auf inhaltliche pädagogische Orientierungen (bzw. Profile) im Verhältnis zu den eigenen Bildungsorientierungen beziehen. So gibt es Oberstufen, an denen die Wahrnehmung von Wissenschaftspropädeutik hauptsächlich mit den Bildungsaspirationen assoziiert ist, aber nicht mit dem elterlichen Bildungshintergrund. An anderen Schulen zeigt sich dagegen vor allem ein Zusammenhang mit dem elterlichen Bildungshintergrund, jedoch nicht mit den Bildungsaspirationen.

Während also bei den ersteren eher von einer (vermutlich) geringeren Passung zwischen den individuellen Bildungsorientierungen und schulischen Inhalten (bzw. dem jeweiligen inhaltlichen Profil) auszugehen ist, ist es bei den anderen vor allem das kulturelle Erbe des Elternhauses, das sich im Grad der Vertrautheit mit wissenschaftsnahen Inhalten und Kompetenzen manifestiert, denn zugleich ist an diesen Schulen das Niveau des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens, gemessen an den durchschnittlichen Einschätzungen der Schüler:innen, vergleichsweise niedrig. Hier lässt sich an Bourdieus und Passerons Ausführungen zu einer „rationalen Pädagogik" (1971) anknüpfen. Diese beruhen auf der Annahme, dass bestimmte Kenntnisse und Arbeitstechniken im Bildungssystem stillschweigend vorausgesetzt werden, anstatt sie explizit zu vermitteln, so dass Schüler:innen, die dahingehend auf familiäre Ressourcen zurückgreifen können, zusätzlich im Vorteil sind, während die anderen dadurch doppelt benachteiligt werden. Dies ist ein Ausdruck dessen, was Bourdieu und Passeron (1973) als „symbolische Gewalt" bezeichnen.

Vor dem Hintergrund der Annahme unterschiedlicher Institutionen-Milieu-Bindungen ist dahingehend zu ergänzen, dass die Vermittlung oder Einübung von studiennahen Arbeitsweisen sich einzelschulspezifisch unterscheiden kann, indem sie etwa an Schulen, die mit einer heterogenen Schüler:innenschaft konfrontiert sind, zugunsten der Sicherung der sogenannten Basiskompetenzen oder anderer inhaltlicher Orientierungen weniger priorisiert werden. Hinweise daraufhin geben Helsper et al. (2018, 2020) in ihren Studien zu exklusiven und nicht-exklusiven Gymnasien. Dort identifizieren sie an nicht-exklusiven Gymnasien „abgesenkte Idealentwürfe" eines Schülerhabitus, die an die heterogeneren Voraussetzungen der Schüler:innenklientel angepasst werden (vgl. Kapitel 4.3.2). Vieles spricht dafür, dass auch die Inhalte der pädagogischen Arbeit dahingehend angepasst werden (im Kontext der PISA-Studien wurde diesem Umstand mit dem Ausdruck der „schulformspezifischen Lern- und Entwicklungsmilieus" Rechnung getragen; vgl. Kap. 4).
Diesbezüglich können auch Institutionen-Milieu-Bindungen entstehen, die in pädagogischen und inhaltlichen Orientierungen resultieren, die für Schüler:innengruppen aus privilegierten Milieus weniger anschlussfähig sind: So deutete sich vor allem an zwei der analysierten Gesamtschulen ein schwacher negativer Zusammenhang zwischen dem akademischen Bildungshintergrund und der Wahrnehmung von Schüler:innenorientierung (insbesondere in Bezug auf Partizipation) an. Das lässt sich auch als ein Hinweis auf die Anpassungsfähigkeit von Einzelschulen im Hinblick auf die vorhandene Schüler:innenklientel (positiv) deuten.
Schließlich ist auf Schulen zu verweisen, die qua Schulprofil und/oder Auswahlverfahren offenbar über eine in Bezug auf die dominanten pädagogischen Orientierungen positiv selektierte Schüler:innenschaft verfügen. Dies manifestiert sich in entsprechenden (vergleichsweise positiven) Wahrnehmungen der schulkulturellen Merkmale sowie von Schule als Ermöglichungsraum für persönliche Entwicklung. Damit scheinen sich spezifische Rekrutierungseffekte zu bestätigen, wie sie Helsper et al. (2018) für exklusive und nicht-exklusive Gymnasien herausgearbeitet haben.
Resümierend zeigt die vorliegende Arbeit die Potenziale einer schulkulturtheoretischen Perspektive auf Einzelschulen als Institutionen-Milieu-Komplexe auch für quantitative Forschungszugänge auf. Die vorliegende Untersuchung ist diesbezüglich eher als eine Ausnahme zu sehen und in vielerlei Hinsicht auch kritisch zu betrachten (s. unten), jedoch vermag eine einzelschulspezifische Analyse die ausdifferenzierte Schullandschaft in ihren unterschiedlichen lokalen Bezügen und kompositorischen Besonderheiten adäquater abzubilden als die in der quantitativen empirischen Bildungsforschung übliche Aggregation nach Schulform oder Oberstufentyp. Zudem konnte durch die korrespondenzanalytische Betrachtung entlang der schulkulturellen und der Kompositionsmerkmale die relative Nähe bzw. Distanz zwischen den neun Schulen aufgezeigt werden. Dabei zeigt sich angesichts der Unterschiede zwischen den Gymnasien in dieser Stichprobe auch, dass die in der empirischen Bildungsforschung transportierten Homogenitätsmythen in Bezug auf die Oberstufen an Gymnasien zumindest im Hinblick auf die Schüler:innenkomposition und Bildungsaspirationen nicht gerechtfertigt sind.
Ferner wurden im Zusammenhang mit der Operationalisierung der Schulkulturdimensionen in erster Linie Merkmale berücksichtigt, die in der jüngeren quantitativen empirischen Bildungsforschung zur Oberstufe bislang ausgeblendet waren: Die wahrgenommenen pädagogischen Praktiken und Orientierungen der Lehrkräfte im Umgang mit Schüler:innen sowie überfachliche und personale Aspekte schulischer „Einprägungsarbeit".
Gleichwohl sind mit dem realisierten Vorgehen einige Einschränkungen und Probleme verbunden, auf die nachfolgend einzugehen ist.

8.2 Limitationen

Nähert man sich den in Kapitel 5 genannten Fragestellungen mit Hilfe von quantitativen Daten, wie es in der vorliegenden Arbeit der Fall war, sind mehrere methodologische und methodische Herausforderungen und Einschränkungen zu thematisieren.
Zunächst muss mit Emmerich und Hormel (2017) fest gehalten werden, dass die dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten einem „Beobachtungsdefizit" (Emmerich & Hormel, 2017, S. 103) unterliegen, das typisch für die quantitative Forschung ist: „Sie kann sich hinsichtlich der Konstruktion von Wirklichkeit nur innerhalb ihrer eigenen Beobachtungskategorien bewegen" (Emmerich & Hormel, 2017, S. 107). Diese von Emmerich und Hormel als „ex-ante" – Kategorien bezeichneten Beobachtungskategorien stellen eine theoretisch konstruierte Selektion von Realitätserwartungen der Forschenden dar, entlang derer Daten erhoben und interpretiert werden. Sie stellen „die notwendige Voraussetzung für die Erlangung erwartungsstrukturierter Beobachtungsfähigkeit dar" (Emmerich & Hormel, 2017, S. 107).
Das heißt für die vorliegende Arbeit, dass hier nicht die eigentliche Schulkultur oder die Prozessebene schulischer Arbeit betrachtet wurden, sondern die schüler:innenseitige *Wahrnehmung* von zuvor von Forschenden konstruierten und definierten schulkulturellen bzw. Prozess*merkmalen,* die nicht zwangsläufig mit dem jeweiligen Schulmythos, d. h. der Idealkonstruktion des institutionellen Selbstverständnisses, und den tatsächlichen schulischen Praktiken korrespondieren müssen.
Unmittelbar mit dem zuvor beschriebenen Selbstreferenz-Problem ist das Kausalitätsproblem verknüpft. Emmerich und Hormel (2017) sehen ein methodenübergreifendes Beobachtungsproblem der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung darin, dass die Beobachtungsfähigkeit von Bildungsungleichheit von einer Vorabdefinition askriptiver Gruppenzugehörigkeitsmerkmale abhängt bzw. diese voraussetzt, was letztendlich dazu führt, „dass latente Ungleichheitseffekte auf diese Merkmale zurückgeführt werden können und Bildungsungleichheit entsprechend in einem kausallogischen Zirkel durch soziale Ungleichheit erklärt wird" (Emmerich & Hormel, 2017, S. 116). In der empirischen Bildungsforschung werden also, so auch Idel, Rabenstein und Ricken (2017), „soziale Merkmale von Personengruppen als leistungsdifferenzierende Kategorie in Untersuchungsdesigns vorausgesetzt und die Leistungsheterogenität im Ergebnis entlang dieser vorgegebenen Merkmale beschrieben" (Idel, Rabenstein & Ricken, 2017, S. 142). Das bedeutet, dass Bildungsungleichheiten jenseits dieser vorgegebenen gruppenlogischen Kategorisierung nicht beobachtet und auch nicht entdeckt werden können. Dieses „operative Beobachtungsproblem" (Emmerich & Hormel, 2017, S. 112) betrifft die qualitative Forschung im gleichen Maße, wie Emmerich und Hormel am Beispiel der Schulkulturforschung bzw. der Forschung zu (schul-)kulturellen Passung und (Bildungs-)Habitus belegen (Emmerich & Hormel, 2017, S. 111ff.). Sie konstatieren:

> „Das Problem, das mit der *Methodisierung* des Passungstheorems hierbei entsteht, lässt sich darin ausmachen, dass nicht die sozialstrukturelle Varianz, die der Habitus in der und als soziale Praxis *generiert*, beobachtet wird, sondern die sozialen Identität(en) und Identitätstransformationen seiner methodisch individualisierten *Träger_innen* im Zeitverlauf. Die habitustheoretische Orientierung der Beobachtung von Bildungsungleichheit tendiert entsprechend dazu, die Merkmalsträgerlogik der quantitativen Forschung zu adaptieren, um bspw. ‚erwartungswidrige Fälle' kontrastieren zu können." (Emmerich & Hormel, 2017, S. 113; Hervorh. im Original)

Auch die vorliegende Arbeit folgte dieser „Merkmalsträgerlogik", da die vorhandene quantitative Datenbasis qua Forschungsparadigma nur ex ante-Daten enthält. Jedoch lässt sich das

erziehungswissenschaftliche Bezugsproblem der (Reproduktion von) Bildungsungleichheit ohnehin nicht ohne die „Sichtbarmachung quantifizierbarer latenter Verteilungen" (Emmerich & Hormel, 2017, S. 116) empirisch bearbeiten, sonst wäre eine ungleichheitsbezogene Bildungsforschung gegenstandslos (Emmerich & Hormel, 2017, S. 116). Auch Bourdieus frühe bildungssoziologische Arbeiten offerieren keine alternativen Beobachtungskategorien für die sogenannten Determinanten als diejenigen, die sich empirisch als Strukturmerkmale sozialer Ungleichheit bewährt haben (gleichwohl er diese in „Die feinen Unterschiede" durch die mit dem Habitus korrespondierenden Praktiken und Lebensstile erweitert).

Insgesamt ist die hier vollzogene Operationalisierung der Herkunftsmerkmale und bildungsbezogener Dispositionen kritisch zu reflektieren. Die einbezogenen Variablen repräsentieren allenfalls einen bruchstückhaften und verkürzten Ausschnitt der relationalen Konzeption von Feld, Kapital und Habitus von Bourdieu, daher vermögen sie weder den primären (milieuspezifischen) Habitus noch eine milieuspezifische Handlungsbefähigung (Grundmann et al., 2006) abzubilden. Noch am ehesten gelingt die Operationalisierung der sogenannten Strukturmerkmale sozialer Herkunft (sozioökonomischer Status, Bildungs- und Migrationshintergrund), doch spätestens bei den sogenannten Prozessmerkmalen familiärer Lebensverhältnisse ist Kritik angebracht: So werden hier unter anderem bildungsbürgerliche Vorstellungen über das legitime Kapital (Bücherbesitz) reproduziert (Kramer, 2011). Dies gilt im übrigens auch für die anderen Prozessmerkmale, wie etwas Theaterbesuche oder die kommunikative Praxis im Elternhaus, die in der empirischen Bildungsforschung häufig verwendet werden: Meines Erachtens wird hier in erster Linie die Beziehungsqualität zwischen den Befragten und ihren Eltern erfasst. Ebenso fraglich ist die Erfassung von bildungsbezogener Unterstützung im Elternhaus, die mindestes zwei Interpretationsmöglichkeiten zulässt: 1. es wird keine Unterstützung gebraucht oder 2. eine Unterstützung durch Eltern wird nicht als sinnvoll erachtet (z. B. wenn Eltern qua eigener Vorbildung oder Sprachbarrieren nicht in der Lage sind, sinnvoll zu unterstützen). Zudem ist eine derartige Konzeption der familiären Prozessmerkmale auch vor dem Hintergrund der Adoleszenzphase, in der sich die Abiturient:innen befinden, und die von Ablösungsprozessen vom Elternhaus gekennzeichnet ist (Fend, 1997), hinsichtlich ihrer Aussagekraft fragwürdig.

Schließlich muss auch bezüglich der individuellen bildungsbezogenen Dispositionen eine bruchstückhafte Operationalisierung attestiert werden (vgl. Kap. 6.3.1.2), zumal sie sich ausschließlich auf ein potenzielles Studium bezieht, damit die hegemonialen Vorstellungen von mehr oder weniger legitimen Zukunftsentwürfen reproduziert und dadurch die Entscheidung gegen ein Studium zu einem erklärungs- und begründungsbedürftigen Phänomen macht[126]. Diese Sichtweise schlägt sich übrigens auch in zahlreichen Untersuchungen zum Thema Ungleichheit beim Hochschulzugang (u. a. Maaz, 2006; Becker & Hecken, 2008; Becker, 2009; Schindler & Reimer, 2010; Watermann, Daniel & Maaz, 2014; Bornkessel, 2015) nieder, was auch auf das Forschungsprojekt „Übergang Schule-Hochschule" zutrifft, aus dem die Daten für die vorliegende Untersuchung stammen[127].

Damit ist der Bogen geschlagen zu den spezifischen Herausforderungen und Einschränkungen, die sich im Zusammenhang mit der sekundäranalytischen Vorgehensweise in dieser Arbeit erge-

126 Man darf gespannt darauf sein, wie sich der bildungspolitische und in der Folge auch der Forschungsdiskurs angesichts des derzeitigen Fachkräftemangels zukünftig entwickeln.

127 Wobei zu ergänzen ist, dass die aufgeführten Publikationen – im Gegensatz zum Übergänge-Forschungsprojekt – hauptsächlich aus der Perspektive der individuellen Bildungsentscheidungen als Ergebnis von Kosten-Nutzen-Abwägungen argumentieren und damit die Verantwortung für den Bildungsverlauf und -erfolg individualisieren, ohne den Beitrag der vorgelagerten Bildungsinstitution zu thematisieren.

ben und die auch Folgen für die Validität und den Erklärungsgehalt der vorgestellten Ergebnisse haben.
So wurden für die Erfassung der schulkulturellen Merkmale – neben selbstentwickelten Skalen – vorwiegend Instrumente der Schulklimaforschung verwendet. Trotz der Parallelen, die sich insbesondere im Vergleich zu Fends früher Schulklimakonzeption (1977) zeigen, sind auch hier Verkürzungen und Unschärfen zu konstatieren (vgl. Kap. 6.3.2). Am offenkundigsten zeigen sich diese bei der Operationalisierung der Leistungsdimension, mit der der jeweilige einzelschulspezifische Leistungsanspruch erfasst werden soll. Zwar lässt sich die wahrgenommene Haltung der Lehrkräfte in Bezug auf die Förderung aller Schüler:innen und die Unterstützung von leistungsschwächeren Schüler:innen durchaus als ein Hinweis auf die Selektionshärte und die Leistungserwartungen verstehen. Spätestens beim Konstrukt der „Konkurrenzorientierung unter Schüler:innen" müssen jedoch deutliche Abstriche vorgenommen werden. Betrachtet man die Formulierung der entsprechenden Items (vgl. Kap. 6.3.2), so wäre auch eine alternative Interpretation dieses Konstruktes denkbar, nämlich als Ausdruck eines in Bezug auf Leistungserbringung unsolidarischen bzw. sanktionierenden Schüler:innen-Schüler:innen-Verhältnisses. Dieser Aspekt korreliert sowohl negativ mit der wahrgenommenen integrativen Leistungsorientierung der Lehrkräfte als auch mit den anderen schulkulturellen Merkmalen. Zugleich korrespondiert er auf Einzelschulebene – neben dem Aspekt der Wissenschaftspropädeutik – als einziger etwas deutlicher mit den Herkunftsmerkmalen der Schüler:innen (vgl. Kap. 7.3). Offenkundig manifestiert sich hier also ein Aspekt der Schulkultur, der in der ursprünglichen Konzeption (Helsper et al., 2001) eher vernachlässigt wurde: die peerkulturellen Orientierungen und Anerkennungsverhältnisse zwischen den Schüler:innen (vgl. hierzu auch Bennewitz, Breidenstein & Meier, 2015). Damit ist zugleich auf eine Leerstelle der vorliegenden Arbeit verwiesen: die Berücksichtigung des Schüler:innen-Verhältnisses oder vielmehr der Schüler:innen als Akteur:innen in ihrer Bedeutung für schulkulturelle Passungsverhältnisse im Hinblick auf die (Mit-)Erzeugung sozialer Differenzen, die (affirmative oder opponierende) Haltung gegenüber der schulischen (Leistungs-)Anforderungen oder des jeweiligen Schulmythos.
Problematisch ist auch die Operationalisierung der Dimension der Inhalte, die bei Helsper et al. in erster Linie fachliche Schwerpunkte und Profile adressiert (gleichwohl hat längst nicht jede Schule ein solches Profil, wie Helsper et al. selbst konstatieren; dies., 2001, S. 338). Abweichend dazu wurden hier – als eins der ausgewiesenen Ziele und didaktischen Prinzipien der gymnasialen Oberstufe – die wissenschaftspropädeutische Arbeit in der Oberstufe und einige überfachliche bzw. personale Aspekte, sie sich im weitesten Sinne als Erziehungsziele bzw. -ideale (oder auch Entwürfe eines idealen Schülerhabitus) begreifen lassen, herangezogen. Die starken Korrelationen zwischen den letztgenannten Aspekten weisen jedoch auf eine geringe Trennschärfe der explorativ gewonnenen Skalen hin. Das heißt, dass hiermit keine distinkten erzieherischen Orientierungen erfasst werden, sondern in erster Linie die schüler:innenseitige Wahrnehmung von Schule als Ermöglichungsraum für persönliche Entwicklung. Möglicherweise wäre dies mit einer anderen Formulierung der Frage vermeidbar gewesen (z.B. zur wahrgenommenen *Relevanz* dieser Ziele und Werte in der jeweiligen Schule) oder durch eine Analyse, die sich nur auf Einzelitems beschränkt, womit allerdings wiederum Einschränkungen in Bezug auf die Reliabilität verbunden wären. Aber auch dann wäre es angesichts der geringen Mittelwertunterschiede sowohl auf Schul- als auch auf Individualebene fraglich, ob die Aussagen dazu geeignet wären, die institutionellen Selbstentwürfe adäquat zu erfassen.
Bezüglich letzterer ist auf eine weitere Einschränkung hinzuweisen: die vorliegenden Selbstbeschreibungen der Schulen, die als Indikatoren für den Schulmythos, d.h. das Imaginäre der

Schulkultur, dienen sollten. Aufgrund der Knappheit der Beschreibungen stellen sie allenfalls einen Ausschnitt der Selbstrepräsentation dar und waren demnach nur ansatzweise dazu geeignet, sie zur Interpretation und Kontextualisierung der Ergebnisse heranzuziehen.
Schließlich ist auf ein weiteres, grundsätzliches Problem einer Forschungsarbeit zu verweisen, die auf aggregierten Daten basiert: die Invisibilisierung individueller Unterschiede. Darauf deutet unter anderem auch der relativ geringe Erklärungsbeitrag der einbezogenen Herkunftsmerkmale für die Unterschiede in den Wahrnehmungen der schulkulturellen Merkmale hin. Auch in Bezug auf letztere sind die Unterschiede (zumindest auf Mittelwertebene) sehr gering, so dass ihre praktische Bedeutsamkeit fraglich ist. In diesem Zusammenhang ließe sich ebenfalls kritisch diskutieren, dass die jeweils drei befragten Kohorten zusammen analysiert wurden, so dass etwaige Kohorteneffekte unberücksichtigt blieben.
Als ein weiteres grundsätzliches Problem der quantitativen Forschung, das auch auf diese Arbeit zutrifft, ist zu nennen, dass die Erhebungsinstrumente, die auf Grundlage eines vorwiegend akademisch-theoretischen Diskurses entwickelt werden, keineswegs in der Lage sind, die Pluralität der individuellen und institutionellen Praxis- und Handlungsformen oder Dispositionen angemessen zu „operationalisieren“ und damit zwangsläufig unterkomplex bleiben (vgl. hierzu u. a. Heinrich, 2013). Allerdings gilt dies zumindest teilweise auch für die qualitative empirische Bildungsforschung, denn auch dort sind die Beobachtungskategorien, die Fragen, die ins Feld gebracht werden (etwa per Interviews oder Gruppendiskussionen) und nicht zuletzt die Rekonstruktionen und Interpretationen des Beobachteten oder Gesagten letztlich in erster Linie durch den jeweiligen akademischen (Sub)Diskurs bestimmt (ähnlich: Emmerich & Hormel, 2017).

8.3 Ausblick

Auf der Grundlage der vorgestellten Analysen und der beschriebenen Limitationen ergeben sich einige offene und noch zu bearbeitende Fragen sowie Implikationen für die quantitative ungleichheitsbezogene Bildungsforschung.
Zum einen zeigt die vorliegende quantitative Analyse der gymnasialen Oberstufen als Institutionen-Milieu-Komplexe die Potentiale einer relationale Forschungsperspektive auf bildungsbezogene Ungleichheiten, muss jedoch im Hinblick auf den Forschungsgegenstand theoretisch und methodisch weiterentwickelt werden.
Zum anderen konnte aufgezeigt werden, dass das schulische Teilfeld der gymnasialen Oberstufe differenzierter zu betrachten ist, als es bisher im Rahmen der gegenwärtig diskursdominierenden quantitativen empirischen Bildungsforschung üblich war.
Im Folgenden werden diese beiden Thesen näher ausgeführt.

8.3.1 Theoretische und methodische Weiterentwicklungen

In der Arbeit wurde mit Hilfe von multiplen Korrespondenzanalysen ein quantitativer Forschungszugang auf das theoretische Konzept von Schulkulturen als Institutionen-Milieu-Komplexe realisiert und damit die Möglichkeit eröffnet, das schulische Feld als einen sozialen Raum auf der Grundlage quantitativer Daten zu konzipieren und zu analysieren. Dabei zeigten sich jedoch sowohl spezifische Problematiken des sekundäranalytischen quantitativen Forschungszugangs, als auch grundsätzliche Desiderata, die für die Frage nach schulkulturellen Passungsverhältnissen zukünftig zu bearbeiten wären.
Die in der Arbeit und andernorts übliche Erfassung eines milieuspezifischen primären Habitus anhand von Bildungsaspirationen oder von Struktur- und Prozessmerkmalen familiärer Herkunft erweist sich sowohl methodisch als auch theoretisch als unbefriedigend. Abgesehen von

den in der Arbeit benannten Operationalisierungsproblemen muss hier zukünftig stärker in den Blick genommen werden, dass bildungsbezogene Dispositionen und Aspirationen am Ende der Schullaufbahn nicht allein durch die familiären kulturellen und ökonomischen Ressourcen des Elternhauses determiniert sind, sondern ein gewichtetes Produkt der familiären, institutionellen und sozialen (z.B. peer-bezogenen) Erfahrungskontexte darstellen. Das relative Gewicht dieser Erfahrungskontexte wäre aber noch empirisch zu bestimmen (vgl. auch Reay, David & Ball, 2001).

Eine Möglichkeit könnte m.E. darin bestehen, die individuellen bildungs- und zukunftsbezogenen Orientierungen als individuelle Handlungsbefähigung bzw. Handlungsfähigkeit/-wirksamkeit im Sinne von agency (Grundmann et al., 2006; Mehan et al., 1996) zu verstehen und zu erfassen. Diese können dann in Relation zu den wahrgenommenen bildungs- und leistungsbezogenen Orientierungen der jeweiligen Einzelschule und der relevanten peer-Kontexte und schließlich zu den familiären Bildungsorientierungen und Ressourcen bzw. herkunftsspezifischen Merkmalen gesetzt werden. Ob eine derartige analytische Konzeption allein mit Hilfe eines korrespondenzanalytischen Zugangs umsetzbar wäre oder einer Ergänzung um weitere Analyseverfahren (z.B. Latent-Class-Analysen) bedarf, wäre noch zu explorieren.

In der Arbeit wurde die Schulkultur zum Teil über Konstrukte aus der Schulklimaforschung operationalisiert. Meines Erachtens stellt das auch weiterhin einen sinnvollen und praktikablen Zugang zum Thema „Schulkultur" dar (wobei hier auf aktuellere Konzepte zurückzugreifen wäre), auch wenn damit eigentlich „nur" die schüler:innenseitige Wahrnehmung schulkultureller Merkmale erfasst wird. Insbesondere zur Erfassung der pädagogischen Orientierungen in Bezug auf einen anerkennenden Umgang mit Schüler:innen, Ermöglichung von Partizipation sowie Leistungserwartungen und -bewertungen sind die individuellen und kollektiven Wahrnehmungen der Schüler:innen für schulische Passungsverhältnisse bedeutsam, dies deutete sich in der vorliegenden Arbeit insbesondere im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Schule als Ermöglichungsraum für persönliche Entwicklung an. Ergänzungsbedürftig erscheint zukünftig vor allem der Aspekt der Anerkennungs- und Beziehungsverhältnisse unter den Schüler:innen. Dies ergibt sich aus einem Verständnis von Schüler:innen als Akteur:innen bzw. Mitgestalter:innen von Schulkultur, insofern als dass sie nicht nur durch die verschiedenen Milieubezüge die pädagogischen Orientierungen und institutionellen Selbstentwürfe tangieren und beeinflussen, sondern auch mit Distinktions- und Kohärenzbildungsprozessen untereinander einhergehen können (Krüger et al., 2016).

Darüber hinaus wäre die Inhaltsebene der Schulkultur (und damit der schulischen Einprägungsarbeit) um die überfachlichen inhaltlichen Zielsetzungen von schulischer Bildung zu erweitern und auszuschärfen. Aufgrund der zur Zeit in der empirischen Bildungsforschung (noch) dominierenden Fokussierung auf fachliche Kompetenzen bzw. im Falle der Schulkulturtheorie fachliche Schwerpunkte und Profile von Einzelschulen, sind Zielsetzungen wie Persönlichkeitsbildung, Wissenschaftspropädeutik oder Berufsorientierung im Kontext der oberstufenbezogenen Studien nicht oder nur sehr rudimentär betrachtet worden. Die forschungspraktische (oder -pragmatische) Einengung auf fachliche Leistungen ist auch vor dem Hintergrund der Komplexität des prominenten Ziels der gymnasialen Oberstufe – der (Sicherung von) „Studierfähigkeit" – kritisch zu hinterfragen. Huber (u.a. 1994, 2007) zufolge umfasst Studierfähigkeit neben den fachlichen Voraussetzungen ein ganzes Bündel von (sozial)kognitiven, personalen und symbolischen Kompetenzen, die allerdings nicht in Zertifikate überführbar sind (Grundmann et al., 2004a). Diese sind bei näherer Betrachtung nicht nur für ein Studium relevant, sondern auch für alle anderen nachschulischen Bildungs- und Berufskontexte. Insofern kann man den Begriff „Studierfähigkeit"

auch als eine Art Platzhalter für gesellschaftlich anerkannte und als wertvoll definierte berufs- und bildungsrelevante Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale verstehen, die am Ende der Oberstufe (oder der schulischen Bildungslaufbahn) erreicht sein sollten. Hier wäre ein Begriff wie „Handlungsbefähigung im Hinblick auf zukünftige bildungs- und berufsbezogene Anforderungen" angemessener, wenn auch deutlich sperriger als „Studierfähigkeit".
Diesbezüglich stellen Einzelschulen offenbar unterschiedliche Opportunitätsstrukturen dar. Ungeklärt ist dabei weiterhin die Frage, wie Schulen die promintenten Zielsetzungen der gymnasialen Oberstufe verstehen und rekontextualisieren. Werden einzelne Ziele priorisiert und wenn ja, wie hängen diese mit den jeweiligen Kontextfaktoren zusammen? Hier zeigten sich in der vorliegenden Untersuchung (in Bezug auf die wissenschaftspropädeutische Arbeit) spezifische Konstellationen, die auf einzelschulspezifische inhaltliche Orientierungen und Relevanzsetzungen der Vermittlungsarbeit deuten.
Für die Frage, inwieweit Einzelschulen durch ihre pädagogischen und inhaltlichen Orientierungen, organisatorische Praktiken und Angebote spezifische Begrenzung- oder Ermöglichungsräume für verschiedene Schüler:innengruppen darstellen, können ergänzend zu den Arbeiten von Helsper et al. auch die Arbeiten von Reay, David und Ball (2001) und Ball und Maroy (2009) zum institutionellen Habitus bzw. institutionellen Handlungslogiken einbezogen werden. Darin arbeiten die Autor:innen heraus, wie über die dominierenden Vorstellungen von legitimen Zukunftsentwürfen und die entsprechenden Orientierungs- und Beratungsangebote die individuellen Zukunftsentwürfe der Schüler:innen beeinflusst werden (Reay, David & Ball, 2001). Starke Parallelen zu den Helsperschen Arbeiten zeigt sich hier vor allem in der auf den Arbeiten von Basil Bernstein basierenden Unterscheidung zwischen expressiven, instrumentellen und hybriden Schulordnungen (Ball & Maroy, 2009), die sich u. a. in dem Verhältnis von Leistungs- und Schüler:innenorientierung und in Praktiken des Umgangs mit Heterogenität und Differenz manifestieren.
Methodische und forschungspraktische Herausforderungen ergeben sich durch die notwendige Relationierung der subjektiven Wahrnehmungen der Schüler:innen mit den institutionellen Selbstentwürfen und Praktiken sowie den objektiven Gegebenheiten des schulischen Feldes. Während letztere hauptsächlich durch die regionale Lage, das Einzugsgebiet, die lokale schulische Konkurrenzsituation, den Oberstufentyp (bzw. spezielle Schulprofile) und die Schüler:innenkomposition bestimmt sind und somit quantitativ zugänglich sind, sind für erstere qualitative Zugänge notwendig, so etwa Dokumentenanalysen von Schulprogrammen und Internetauftritten sowie Interviews mit Schulleitungen und/oder Lehrkräften. Hier muss neben den meist begrenzten Forschungs- und Zeitressourcen auch bedacht werden, dass Schulen allein schon im Kontext der Lehrer:innenbildung mit zahlreichen Forschungsprojekten und -anfragen konfrontiert sind. Vor diesem Hintergrund wäre eine forschungspragmatische und -ökonomische Lösung zu finden. Davon unberührt ist die analytische Verknüpfung der unterschiedlichen Datentypen, die noch auszuarbeiten wäre. Hier kann ggfs. auf Erfahrungen von ähnlichen einzelschulspezifischen oder schulvergleichenden Fallstudien zurückgegriffen werden. Auszuloten wären außerdem auch Möglichkeiten von Sekundäranalysen vorhandener scientific data (z. B. NEPS-Daten).
Schließlich ist zu ergänzen, dass Analysen auf kommunaler Ebene sinnvoll sein können, was sich in der vorliegenden Arbeit an dem Vergleich der großstädtischen Gesamtschulen mit höchst unterschiedlichen Schüler:innenklientel zeigte, die mit dem jeweiligen Einzugsgebiet und ggfs. auch Schulprofil zu korrespondieren scheinen[128]. Je nach Analysefokus können solche Analysen

128 Angesichts des „Alters" der hier analysierten Daten wäre eine Replikationsstudie unter Berücksichtigung weiterer Oberstufen im Stadtgebiet vor allem vor dem Hintergrund der zunehmenden Hierarchisierung im schulischen Feld besonders aufschlussreich.

eine Typologisierung von Schulkulturen bzw. eine sozialräumliche Analyse der Schullandschaft erlauben oder Einzelschulen ermöglichen, ihre schulischen Selbstentwürfe auf ihre Passungsfähigkeit zu überprüfen.
Diesbezüglich konstatiert auch etwa Ditton (2013, S. 202) „erhebliche Erkenntnislücken" und fordert Regionalanalysen, in denen die Wechselwirkungen zwischen dem regionallokalen Umfeld der Schule und den daraus resultierenden Effekten für die Schüler:innenkomposition berücksichtigt werden. In der empirischen Bildungsforschung, insbesondere in der schulvergleichende Perspektive im Kontext der large-scale-Studien, wird der Bedeutung einzelschulischer Kontextabhängigkeit zwar verstärkt durch Mehrebenanalysen begegnet, doch haben diese nur eine begrenzte Aussagekraft für die konkrete pädagogische Arbeit an Schulen, da sie die einzelschulspezifischen Kontextfaktoren nicht berücksichtigen, die sich aufgrund regionaler bzw. lokaler Bedingungen und soziokultureller Kontexte ergeben.
Damit ist bereits eine der Implikationen genannt, die sich für derzeitige und zukünftige Forschungsperspektiven der ungleichheitsbezogenen empirischen Bildungsforschung ergeben.

8.3.2 Implikationen für die (quantitative) empirische Bildungsforschung

Um die oben genannten einzelschulbezogenen oder lokalen Analysen realisieren zu können, wäre in erster Linie ein method(olog)ischer Perspektivwechsel innerhalb der quantitativen Bildungsforschung notwendig. Derzeit dominieren vor allem hypothesenprüfende Analysemethoden, die vorzugsweise lineare Beziehungen und Kausalzusammenhänge untersuchen (und daher zumeist normalverteilte intervallskalierte Daten benötigen) und bei komplexen und multifaktoriellen Designs auf große Datensätze angewiesen sind. Dies schließt Forschungsdesigns mit kleinen Fallzahlen aus und trägt dazu bei, dass Unterschiede eher verdeckt, denn aufgedeckt werden. Hinzu kommt noch, so Schwippert (2012),

> […] dass es einen missverstandenen „*state of the art*" gibt, der zu einseitig fokussierten Forschungsarbeiten, Methoden oder Befunden führen kann […]. Gleiches gilt für den schon „gebetsmühlenartig" vorgebrachten Anspruch, bestimmte Analysen seien NUR mit dem einen oder dem anderen Ansatz durchführbar. Hier wird – insbesondere fachspezifisch – pauschalisierend eine *conditio sine qua non* postuliert, die das mögliche Ausloten neuer oder seltener angewandter Methoden unnützerweise erschwert. Statt die (Nicht-)Anwendung spezifischer Methoden als „Totschlagargument" zu nutzen, wäre hier vielmehr eine konstruktive Einschätzung der tatsächlichen Reichweite von Befunden angebracht" (ebd., S. 107, Hervorh. im Original)

Der Blick auf Schulen als „pädagogische Handlungseinheiten" und „Institutionen-Milieu-Komplexe" erfordert meines Erachtens aber eben dieser alternativer, insbesondere ex-plorativer Analysemethoden, wie es z. B. die Korrespondenzanalyse ist, die zudem auf-grund ihrer Anlage, die nicht ein bestimmtes Datenniveau erfordert, auch für Datensätze mit kleineren Fallzahlen geeignet ist. Hier geht es weniger darum, Hypothesen zu prüfen, sondern um die Aufdeckung von relationalen feldspezifischen Beziehungen. Dabei kann ein Feld eine einzelne Schule darstellen oder das gesamte Schulumfeld einer Stadt oder Kommune. Insofern können explorative Analysemethoden Zusammenhänge aufzeigen, die bestehende Erklärungsmodelle in Frage stellen oder neue Modellbildungen anregen.
Abschließend ist noch einmal die in Kapitel 5 formulierte These aufzugreifen, wonach die zunehmende Diversifizierung der gymnasialen Oberstufe eine strukturelle Form der kulturellen Willkür darstelle und mit sozialen Abdrängungs- und Selektionsmechanismen einhergehe.
Diese These ist nicht so zu verstehen, dass die Ausdifferenzierung der Bildungswege zur Hochschulreife per se illegitim oder benachteiligend ist, im Gegenteil: Sie eröffnet den in diesem

Bildungssektor bisher unterpräsentierten sozialen Gruppen den Zugang zu höherer Bildung. Problematisch wird diese Entwicklung dann, wenn sie qua struktureller und administrativer Vorgaben, etwa auf der Ebene der Bundesländer, für unterschiedliche Zugangschancen sorgt, indem unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen und (Prüfungs-)Anforderungen und unterschiedliche institutionelle Formen bzw. Opportunitätsstrukturen (Stichwort: Gesamtschulen) geschaffen werden, die in der Folge zu unterschiedlichen Schüler:innen-Kompositionen führen. Gewissermaßen im Widerspruch hierzu steht die Festlegung gleicher Inhalte, Ziele und Maßstäbe für die unterschiedlichen institutionellen und sozialen Lernumwelten und die Einschränkung von Wahlfreiheiten, deren Ziel es war, den individuellen Lerninteressen und -bedürfnissen von Heranwachsenden gerecht zu werden. Damit werden, unter dem Deckmantel der bildungspolitischen Argumentationen im Hinblick auf Vergleichbarkeit von Schulleistungen und daraus resultierender Verteilungsgerechtigkeit, letztendlich (neue) strukturelle und soziale Schließungsmechanismen etabliert. Der empirischen Bildungsforschung kommt in dieser Gemengelage, vor allem im Kontext von Vergleichsstudien im Bereich der Sekundarstufe II bzw. der gymnasialen Oberstufe, eine besondere Rolle zu.
Zwar ist die Offenlegung von ungleichen Bildungschancen, -bedingungen und -ergebnissen eine der wichtigsten Aufgaben einer ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung, doch in ihren permanenten Vergleichen der verschiedenen Oberstufentypen läuft sie Gefahr, einer Defizitlogik zu folgen und damit unwillkürlich zur Hierarchisierung innerhalb dieses Teilfeldes beizutragen sowie die kulturelle Willkür auf der Ebene der Inhalte zu reproduzieren. Eine Bildungsforschung, die sich primär an hegemonialen Bildungsnormen (z. B. den sogenannten Basiskompetenzen) orientiert und diese immer aufs Neue repliziert, würde als „die herrschende Form des legitimen Diskurses" (Bourdieu, 1993, S. 253) damit eine weitere Form symbolischer Gewalt darstellen. Vor diesem Hintergrund wäre auch danach zu fragen, inwiefern die zahlreichen psychometrischen, kognitiven und fachbezogenen Tests und Erhebungen eine „Intervention ins Feld" darstellen, indem sie bestimmte bildungsbezogene Inhalte, Kompetenzen, Einstellungen, Praktiken und Strategien fokussieren, während andere invisibilisiert werden. Was signalisieren nicht nur die Fragen bzw. Aufgaben, sondern auch der sprachliche Duktus, in denen diese formuliert sind, den Befragten und welche Konsequenzen ziehen diese ggfs. für sich daraus? Hier wäre eine (selbst)kritische Reflexion der akademischen Selbstreferenzialität von Nöten, auch im Hinblick auf die Forschungsprogrammatik (etwa bei der Themen- und Instrumentenwahl). Hinzu kommt noch, dass die methodisch und inhaltlich eigeengte Perspektive auf schulische Bildung m. E. kaum noch zu weiteren Erkenntnisgewinnen für Fragen der bildungsbezogenen Ungleichheiten beiträgt.
Um nicht immer wieder die altbekannten Befunde zu Mustern und Ursachen der bildungsbezogenen Ungleichheiten zu replizieren, ist daher eine Erweiterung der Forschungsdesigns um Fragen notwendig, die Schule als sozialen (und sozialisatorischen) Lern- und Lebensort adressieren, wie es beispielsweise in der Schulklimaforschung der Fall war[129]. Diesbezüglich ist festzustellen, dass das Instrumentarium jüngerer quantitativer empirischer Bildungsforschung

129 Nach meinem Eindruck hat diese Forschungsperspektive seit der Einführung der Large-Scale-Assessements zunehmend an Bedeutung verloren: So wurden diesem Thema in der bilanzierenden Publikation zur PISA-Studien von 2010 ganze zwei Seiten gewidmet (vgl. Klieme et al., 2010). In ähnlicher Größenordnung wird das Thema auch in den nachfolgenden Berichten von 2012 und 2015 behandelt, im Bericht zu PISA 2018 taucht es dann gar mehr nicht auf, dabei widmet die OECD dem Thema Wohlbefinden und Schulklima einen ganzen Band („What School Life Means for Students' Lives", OECD, 2019), das bezeichnenderweise nicht in deutscher Übersetzung vorliegt, sodass die Rezeption dieser umfangreichen und elaborierten Analysen im deutschen Bildungs(forschungs)diskurs wohl eher begrenzt bleiben wird.

zumindest in Bezug auf die gymnasiale Oberstufe recht enthaltsam ist, was die Ebene der sozialen Beziehungen, der Interaktions- und Kommunikationsprozesse, Erwartungen, Handlungen und Praktiken im pädagogischen Geschehen anbetrifft. Diese Aspekte sind offenbar zusammen mit der Schulklimaforschung in der Versenkung verschwunden. Das soll nicht heißen, dass diese diesbezüglich über alle Zweifel erhaben war – auch sie war (ist) von dem oben genannten Dilemma aggregierter Daten betroffen –, jedoch scheint es m. E. sehr lohnenswert, diese Perspektive in die (quantitative) ungleichheitsbezogene Bildungsforschung wieder einzubringen. Durch die Beschränkung auf (fach-)leistungsbezogene outcomes ist auch die soziale Ebene des schulischen Lernens aus dem Blick geraten. Stephen Ball (2003) folgend tragen die primär auf Performativität abzielenden bildungspolitischen Reformen und damit einhergehenden bildungssystembezogenen Evaluationen und Monitorings dazu bei, dass authentische soziale Beziehungen durch wertende ersetzt werden, in denen die Personen allein aufgrund ihrer Produktivität bewertet werden. Dies trägt ihm zufolge zu einer „Entsozialisierung" von Wissen und Wissensbeziehungen, so auch der Beziehungen zwischen den Lernenden und Lehrenden (Ball, 2003, S. 226) und tangiert damit auch das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften (Ball, 2003, 2016; Bourdieu et al., 1998), indem darüber die sozio-emotionalen Beziehungsverhältnisse in der Schule beeinflusst werden, von denen die Schüler:innen aus unterprivilegierten Milieus im stärkeren Maße abhängig sind (Bourdieu et al., 1998; Reay, 2006).
Die Perspektive der Schüler:innen auf Schule und die soziale Seite formalisierter Bildung, so zeigen nicht nur die Studien von Helsper u. a. (z. B. Helsper et al., 2006, 2009; Palowski, Boller & Müller, 2013; Krüger & Deppe, 2014; Kuhnen & Palowski, 2018; Fiedler-Ebke, 2020; Türkyilmaz, 2021; überblicksartig: Eder & Paseka, 2021; Harring, Rohlfs & Palentien, 2021), sollte auch deshalb wieder stärker in den Fokus rücken, um differenzielle Schulumwelten und milieuspezifische und auch milieu*unspezifische* Wahrnehmungsschemata in Bezug auf Schule und Bildung, kurz auf die *Art und Weise* der Vermittlung, die sich nicht nur in didaktisch-methodischen Settings erschöpft, angemessen zu erfassen.
Zusammengefasst wird hier für eine differenzierte und differenz*orientierte* Forschungslinie innerhalb der quantitativen ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung plädiert, die sich wieder für Fragestellungen jenseits von Fachleistungen und individuellen Bildungsentscheidungen öffnet und Schulen als „pädagogische Handlungseinheiten" (Fend, 1998) oder als spezifische „Institutionen-Milieu-Komplexe" (Helsper, 2008) in den Blick nimmt, die mehr sind als Anstalten der Wissensvermittlung in den sogenannten Kernfächern.
Gleichwohl ist eine solche Forderung vor dem Hintergrund des „akademischen Kapitalismus" (Münch, 2011) vermutlich als naiv zu bezeichnen, solange der Perspektivwechsel nicht an der Instanz vollzogen wird, die die Inhalte und Ziele schulischer Bildung definiert und sie in entsprechende Forschungsprogramme übersetzt.
Ganz unwahrscheinlich scheint dies im Anbetracht der durch die Corona-Krise ausgelösten Debatten zur Bedeutung der Schule für Bildungsungleichheiten, aber auch für die psychosoziale und persönlichkeitsbezogene Entwicklung von Heranwachsenden, (z. B. Fickermann et al., 2021; Ravens-Sieberer et al., 2021) nicht. So heißt es in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz am 6. August 2021 zum „Schulischen Regelbetrieb im Schuljahr 2021/2021": „Vollständiger Präsenzunterricht am *Lern- und Lebensort* Schule mit allen damit verbundenen Möglichkeiten ist *Grundlage zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung* […]" (KMK, 2021, Hervorh. von Verfasserin).

Verzeichnisse

Verzeichnis der Tafeln

Tafel 1: Auszug aus den Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II – Beschluß der Kultusministerkonferenz von 7.7.1972 i. d. F. vom 11.4.1988 (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 12.1977 i. d. F. v. 19.12.1988) 79
Tafel 2: Auszug aus der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II – Beschluss der Kultusministerkonferenz von 7.7.1972 i. d. F. vom 28.02.1997 [Hervorh. von Verfasserin] 85
Tafel 3: Auszug aus der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II – Beschluss der Kultusministerkonferenz von 7.7.1972 i. d. F. vom 02.06.2006 [Hervorh. von Verfasserin] 89

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Studiendesign des „Übergänge"-Projektes (2005 – 2010) 153
Abb. 2: Multiple Korrespondenzanalyse für die Merkmale familiärer Lebensverhältnisse 190
Abb. 3: Multiple Korrespondenzanalyse für Merkmale familiärer Lebensverhältnisse und Bildungsaspirationen 192
Abb. 4: Kategoriale Hauptkomponentenanalyse für schulkulturelle Merkmale 199
Abb. 5: Ergebnisse der kategorialen Hauptkomponentenanalyse für schulkulturelle und individuelle Merkmale am Gymnasium B. 203
Abb. 6: Ergebnisse der kategorialen Hauptkomponentenanalyse für schulkulturelle und individuelle Merkmale am Gymnasium E 207
Abb. 7: Ergebnisse der kategorialen Hauptkomponentenanalyse für schulkulturelle und individuelle Merkmale an der Gesamtschule A 210
Abb. 8: Ergebnisse der kategorialen Hauptkomponentenanalyse für schulkulturelle und individuelle Merkmale an der Gesamtschule C 214
Abb. 9: Ergebnisse der kategorialen Hauptkomponentenanalyse für schulkulturelle und individuelle Merkmale am Oberstufen-Kolleg 218

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Zusammensetzung der Schüler:innen in LAU und KESS im Kohorten- und Längsschnittvergleich (Quelle: Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2011, 2014) 99
Tab. 2: Untersuchungsbeteiligung auf Schüler:innenebene für 2006-2008 155
Tab. 3: Übersicht über die beteiligten Schulen 157
Tab. 4: Überblick über fehlende Werte für Merkmale der sozialen Herkunft 166
Tab. 5: Bivariate Korrelationen zwischen den kompensierten und den Original-Variablen 170
Tab. 6: Merkmale familiärer Lebensverhältnisse, Häufigkeiten 173
Tab. 7: Indikatoren für Bildungsaspirationen, Häufigkeiten 175
Tab. 8: Indikatoren für „Leistungsorientierungen", Mittelwerte, Standardabweichungen und Faktorladungen 178
Tab. 9: Indikatoren für die Dimension „Umgang mit Schüler:innen und Partizipation", Mittelwerte, Standardabweichungen und Faktorladungen 179

Tab. 10: Indikatoren für die wissenschaftspropädeutische Inhalte und Arbeitsweisen im Unterricht, Mittelwerte, Standardabweichungen und Faktorladungen 181
Tab. 11: Indikatoren für erzieherische Wertorientierungen; Mittelwerte, Standardabweichungen und Faktorladungen 182
Tab. 12: Mittelwerte, Standardabweichungen und Reliabilitätskoeffizienten der Skalen 183
Tab. 13: Soziokulturelle Zusammensetzung der Schüler:innenschaft 186
Tab. 14: Bildungsaspirationen und Studienerwartungen der Abiturient:innen 188
Tab. 15: Ergebnisse der Chi-Quadrat-Tests auf Unabhängigkeit auf der Basis von Kreuztabellen zwischen Schule und Kompositionsmerkmalen 189
Tab. 16: Diskriminationsmaße der Variablen und erklärte Varianz 191
Tab. 17: Diskriminationsmaße der Variablen und erklärte Varianz 193
Tab. 18: Deskriptive Übersicht über Mittelwerte, Standardabweichungen und Wertebereiche der schulkulturellen Merkmale im Schulvergleich 196
Tab. 19: Ergebnisse des robusten Testverfahrens nach Welch zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte 197
Tab. 20: Komponentenladungen und erklärte Varianz für schulkulturelle Merkmale 201
Tab. 21: Korrelationstabelle der transformierten Variablen für Gymnasium B. 204
Tab. 22: Komponentenladungen und erklärte Varianz für schulkulturelle Merkmale für Gymnasium B. 205
Tab. 23: Korrelationstabelle der transformierten Variablen für Gymnasium E 208
Tab. 24: Komponentenladungen und erklärte Varianz für schulkulturelle Merkmale für Gymnasium E 209
Tab. 25: Korrelationstabelle der transformierten Variablen für Gesamtschule A 211
Tab. 26: Komponentenladungen und erklärte Varianz für schulkulturelle Merkmale für Gesamtschule A 213
Tab. 27: Korrelationstabelle der transformierten Variablen für Gesamtschule C 215
Tab. 28: Komponentenladungen und erklärte Varianz für Gesamtschule C 216
Tab. 29: Korrelationstabelle der transformierten Variablen für das Oberstufen-Kolleg 219
Tab. 30: Komponentenladungen und erklärte Varianz für das Oberstufen-Kolleg 220

Literaturverzeichnis

Aktionsrat Bildung. (2011). *Gemeinsames Kernabitur. Zur Sicherung von nationalen Bildungsstandards und fairem Hochschulzugang*. Münster: Waxmann. Zugriff am 19.07.2022. Verfügbar unter: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_Gemeinsames_Kernabitur.pdf

Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2010). *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.

Alkemeyer, T. (2006). *Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken*. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu,* S. 119–141. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90294-4_7

Alkemeyer, T. & Rieger-Ladich, M. (2008). *Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld: Überlegungen zu einer Forschungsheuristik*. In R. Schmidt & V. Woltersdorff (Hrsg.), *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu,* S. 103–124. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Asdonk, J. & Bornkessel, P. (2011). *Einleitung: Der Übergang Schule – Hochschule*. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II,* S. 9–17. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8_1

Asdonk, J., Bornkessel, P. & Glässing, G. [G.]. (2009). *Wissenschaftspropädeutische Kompetenzen und soziokulturelle Lernbedingungen. TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 4 (2).

Asdonk, J. & Sterzik, C. (2011). *Kompetenzen für den Übergang zur Hochschule*. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II,* S. 191–249. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8_6

Asdonk J., Bornkessel, P., Kuhnen S. U. & Lojewski, J. (2012). *Forschungsprojekt „Krise und Kontinuität in Bildungsgängen: der Übergang Schule-Hochschule*. In Hahn S & Oelkers J. (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Selbst- und Peerbericht über die Entwicklungen der Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2005 bis 2010,* S. 167–187. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter: https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763971749

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Zugriff am 19.07.2022. Verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2008/pdf-bildungsbericht-2008/bb-2008.pdf

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Zugriff am 19.07.2022. Verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2016). *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Zugriff am 19.07.2022. Verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/6001820fw

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Aydın-Canpolat, G. (2017). *Erfolg und Scheitern im deutschen Bildungswesen*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21013-7

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-46076-4

Baethge, M. (2008). *Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts*. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick,* S. 541–598. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

Ball, S. J. (2003). *The teacher's soul and the terrors of performativity*. In Journal of Education Policy, 18: 2, S. 215 – 228.

Ball, S.J. (2016). *Neoliberal education? Confronting the slouching beast*. In Policy Futures in Education, Vol. 14(8), S. 1046–1059.

Ball, S.J. & Maroy, C. (2009). *School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures*. In Compare: A Journal of Comparative and International Education, 39: 1, S. 99 – 112.

Baltes-Götz, B. (2013). *Behandlung fehlender Werte in SPSS und Amos,* Universität Trier. Zugriff am 19.09.2022. Verfügbar unter: https://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/bfw/bfw.pdf

Bauer, U. (2002). *Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. Eine Entgegnung auf Jürgen Zinnecker*. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22(2), S. 118–142.

Bauer, U. (2004). *Keine Gesinnungsfrage. Der Subjektbegriff in der Sozialisationsforschung*. In D. Geulen & H. Veith (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven,* S. 61–92. Berlin, Boston: De Gruyter.

Bauer, U. (2012). *Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93488-4

Baumert, J. (2008). *Was soll man unter Bildung verstehen? Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 100(1), S. 16–21.

Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U. et al. (2002). *PISA 2000 -- Die Länder der Bundesrepublik Deutschland Im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH. Verfügbar unter: https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6298919

Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U. et al. (Hrsg.). (2003). *PISA 2000 – ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2000). *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1 Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83411-9

Baumert, J., Cortina, K.S. & Leschinsky, A. (2008). *Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinbildenden Schulwesen.* In K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick,* S. 53–130. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich; VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6

Baumert, J. & Köller, O. (2000). *Motivation, Fachwahlen, selbstreguliertes Lernen und Fachleistungen im Mathematik- und Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe*. In J. Baumert, J. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III – Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 2: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der gymnasialen Oberstufe,* S. 181–213. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Köller, O. & Schnabel, K.U. (2000). *Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus – Eine ungehörige Fragestellung?* In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.), *Messung sozialer Motivation: Eine Kontroverse,* S. 28–69. Frankfurt am Main.

Baumert, J. & Maaz, K. (2006). *Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption*. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000,* S. 11–29. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_1

Baumert, J., Maaz, K. & Trautwein, U. (Hrsg.). (2010). *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4

Baumert, J. & Schümer, G. (2001). *Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus.* In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hrsg.), *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich//PISA 2000,* S. 454–467. Opladen: Leske + Budrich; VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006a). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006b). *Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus*. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000,* S. 95–188. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4

Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). *Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens.* In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele et al. (Hrsg.), *PISA 2000 – ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland,* S. 261–331. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). *Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), S. 46–71. https://doi.org/10.1007/s11618-003-0004-7

Becker, B. (2010). *Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse* (Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung 37). Mannheim.

Becker, B. & Gresch, C. (2016). *Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund*. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen Befunde Debatten,* S. 73–115. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_3

Becker, M., Maaz, K. & Neumann, M. (2010). *Schulbiografien, familiärer Hintergrund und kognitive Eingangsvoraussetzungen im Kohortenvergleich*. In U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke & K. Maaz (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten,* S. 127–146. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92037-5_5

Becker, R. (2000). *Klassenlage und Bildungsentscheidungen*. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52 (3), S. 450–474. https://doi.org/10.1007/s11577-000-0068-9

Becker, R. (2009). *Wie können „bildungsferne" Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61 (4), S. 563–593. https://doi.org/10.1007/s11577-009-0081-6

Becker, R. & Hecken, A.E. (2008). *Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese" von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 60 (1), S. 7–33. https://doi.org/10.1007/s11577-008-0001-1

Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2004). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Becker, R. & Schubert, F. (2011). *Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem*. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland,* S. 161–194. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93232-3_8

Behörde für Schule und Berufsbildung. (2012). *LAU – Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Klassenstufen 11 und 13*. Münster [u. a.]: Waxmann.

Bellmann, J. (2012). *„The very speedy solution". Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency. Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), S. 143–158.

Benner, D. (2002). *Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), S. 68–90.

Benner, D. (2008). *Bildung – Wissenschaft – Kompetenz*. Alte und neue Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen in der Oberstufe. In J. Keuffer & M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen,* S. 47–64. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Bennewitz, H., Breidenstein, G. & Meier, M. (2015). *Zum Verhältnis von Peerkultur und Schulkultur*. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs,* S. 285–305. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_13

Berdelmann, K., Fritzsche, B., Rabenstein, K. & Scholz, J. (2019). *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Bittlingmayer, U.H. & Bauer, U. (2007). *Aspirationen ohne Konsequenzen*. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27 (2), S. 160–180.

Bittlingmayer, U.H. & Bauer, U. (2014). *Ungleichheit – Bildung – Herrschaft*. Zur politischen Soziologie der Milieutheorie Michael Vesters. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen,* S. 216–238. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19947-4_9

Blasius, J. (2001). *Korrespondenzanalyse*. München: Oldenbourg.

Blasius, J. (2010). *Korrespondenzanalyse*. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse,* S. 367–389. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_16

Blasius, J. & Schmitz, A. (2013). *Sozialraum- und Habituskonstruktion Die Korrespondenzanalyse in Pierre Bourdieus Forschungsprogramm*. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus,* S. 201–218. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_11

Blossfeld, H.-P. (1985). *Bildungsexpansion und Berufschancen. Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik*. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.

Blossfeld, H.-P. & Shavit, Y. (1993). *Dauerhafte Ungleichheiten. Ländern*. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (1), S. 25–52.

Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2008)*). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (3), S. 406–429.

Böhme, J., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.). (2015). *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2

Böhm-Kasper, O. & Weishaupt, H. (2002). *Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), S. 472–499. https://doi.org/10.1007/s11618-002-0062-2

Böhner-Taute, E. (2018). *Chancenungleichheiten im Bildungsverlauf. Soziale, ethnische und bundeslandspezifische Einflüsse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19184-9

Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Zugl.: Erlangen-Nürnberg, Univ., Habil.-Schr. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, R. (2014). *Habitus, Norm und Identität*. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung,* S. 33–55. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bornkessel, P. (2015). *Studium oder Berufsausbildung? Zur Bedeutung leistungs(un)abhängiger Herkunftseffekte für die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten*. Münster: Waxmann Verlag. Verfügbar unter: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830982807

Bornkessel, P., Asdonk, J., Kuhnen, S. U. & Lojewski, J. (2011). *Methodische Grundlagen und Design der Studie*. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II,* S. 19–45. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8_2

Bornkessel, P., Holzer, B. & Kuhnen, S. U. (2011). *Differentielle Schulmilieus: Zur Bedeutung sozialer Schulklimafaktoren für die fachbezogene Studienzuversicht*. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II,* S. 105–137. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8_4

Bornkessel, P. & Kuhnen, S. U. (2011). *Zum Einfluss der sozialen Herkunft auf Schulleistung, Studienzuversicht und Studienintention am Ende der Sekundarstufe II*. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II,* S. 47–104. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8_3

Bornkessel, P., Kuhnen, S. U. & Klewin, G. (2013). *Der Qualifikationsvermerk am Ende der Sekundarstufe II*. In J. Asdonk, S. U. Kuhnen & P. Bornkessel (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs,* S. 100–113. Münster: Waxmann.

Bornkessel, P. & Lojewski, J. (2013). *Bedeutung von Kompositionsmerkmalen und schulischer Umwelt für die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten – ein empirischer Vergleich. TriOS – Zeitschrift für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 8 (1), S. 49–70.

Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Hypothesenprüfende Untersuchungen*. In J. Bortz & N. Döring (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation. In den Sozial- und Humanwissenschaften,* S. 489–598. Berlin: Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7_8

Bosse, D., Eberle, F. & Schneider-Taylor, B. (Hrsg.). (2013). *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00658-7

Böttcher, W. (2004). *Bildungsstandards und Kerncurricula — Potenzielle, intendierte und nicht-intendierte Effekte eines zentralen Reformprojektes*. In J. Schlömerkemper (Hrsg.), Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung" des deutschen Bildungswesens. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 96* (8. Beiheft), 231–244 [Themenheft]. Weinheim: Juventa-Verl.

Bourdieu, P. (1970). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, P. (1973). *Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*. In P. Bourdieu & J.-C. Passeron, *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt,* S. 88–137. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1982/2012). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1983). *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.* In R. Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten. *Soziale Welt.* (Sonderband 2), 183–198 [Themenheft]. Göttingen.

Bourdieu, P. (1986). *Der Kampf um die symbolische Ordnung.* Pierre Bourdieu im Gespräch mit Axel Honneth, Hermann Kocyba und Bernd Schwibs. *Ästhetik und Kommunikation*, 16 (61/62), S. 142–164.

Bourdieu, P. (1988/2014). *Homo academicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1993). *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1998). *Widersprüche des Erbes*. In P. Bourdieu et al. (Hrsg.), *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft,* S. 651–658. Konstanz: UVK, Univ.-Verl. Konstanz.

Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung Schule und Politik*. Hamburg: VSA-Verl.

Bourdieu, P. (2002). *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2006). *Die Praxis der reflexiven Anthropologie*. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie,* S. 251–294. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. & Champagne, P. (1998). *Die intern Ausgegrenzten*. In P. Bourdieu et al. (Hrsg.), *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft,* S. 527–533. Konstanz: UVK, Univ.-Verl. Konstanz.

Bourdieu, P. & et al. (Hrsg.). (1998). *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK, Univ.-Verl. Konstanz.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. In P. Bourdieu & J.-C. Passeron, *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt,* S. 7–87. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2007). *Die Erben. Studenten Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

Bourdieu, P. & Schwibs, B. (1985). *„Vernunft ist eine historische Errungenschaft, wie die Sozialversicherung"*. Bernd Schwibs im Gespraech mit Pierre Bourdieu. In E. Liebau & S. Müller-Rolli (Hrsg.), *Lebensstil und Lernform. Zur Kultursoziologie Pierre Bourdieus,* S. 376–394. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2006). *Die Ziele der reflexiven Soziologie*. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie,* S. 95–249. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brake, A., Bremer, H. & Lange-Vester, A. (Hrsg.). (2013). *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa.

Brake, A. & Büchner, P. (2006). *Dem familialen Habitus auf der Spur*. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu,* S. 59–80. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Brake, A. & Büchner, P. (2009). *Dem familialen Habitus auf der Spur. Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien*. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu,* S. 59–80. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90294-4_4

Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2006). *Prognose des Studienabbruchs. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38 (3), S. 121–131. https://doi.org/10.1026/0049-8637.38.3.121

Breiwe, R. (2020). *Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze. Eine kritische Analyse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Bremer, H. (2008). *Die Möglichkeit von Chancengleichheit: Pierre Bourdieus Entzauberung der Natürlichkeit von Bildung und Erziehung – und deren ungebrochene Aktualität*. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006,* S. 1528–1539. Frankfurt am Main: Campus Verl.

Bremer, H. (2012). *Die Milieubezogenheit von Bildung*. In U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie,* S. 829–846. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_49

Bremer, H., Lange-Vester, A. & Vester, M. (2014). *Die feinen Unterschiede*. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung,* S. 289–312. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.

Bremer, H. & Teiwes-Kügler, C. (2013). *Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik*. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (2), S. 199–219. https://doi.org/10.3224/zqf.v14i2.16382

Büchner, P. & Brake, A. (2006). *Bildungsort Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90279-1

Budde, J. (2017). *Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung*. In T. Bohl, J. Budde & M. 1. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge empirische Befunde und didaktische Reflexionen,* S. 13–26. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Budde, J., Geßner, J. & Weuster, N. (2018). *Das Feld Persönlichkeitsbildung*. In J. Budde & N. Weuster (Hrsg.), *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv,* S. 7–29. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19006-4_1

Budde, J. & Weuster, N. (Hrsg.). (2018). *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19006-4

Bühl, A. (2018). *SPSS. Einführung in die moderne Datenanalyse ab SPSS 25*. Hallbergmoos: Pearson.

Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München, Harlow, Amsterdam, Madrid, Boston, San Francisco, Don Mills, Mexico City, Sydney: Pearson.

Bundesinstitut für Berufsbildung. (2006/2011). *BIBB-Übergangsstudien*. Zugriff am 03.10.2022. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/de/62973.php

Carnicer, J. A. (Hrsg.). (2015). *Bildungsaufstiege mit Migrationshintergrund*. Dissertation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15832-3

Collège de France (1985). *Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft*. In E. Liebau & S. Müller-Rolli (Hrsg.), *Lebensstil und Lernform. Zur Kultursoziologie Pierre Bourdieus,* S. 395–402. Stuttgart: Klett-Cotta.

Costa, C., Burke, C. & Murphy, M. (2019). *Capturing habitus: theory, method and reflexivity. International Journal of Research & Method in Education*, 42 (1), S. 19–32. https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1420771

Costa, C. & Murphy, M. (Hrsg.). (2015). *Bourdieu, Habitus and Social Research*. London: Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137496928

Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik.* Hamburg: Nannen.

Demmer, M. (2004). *Bildungsstandards und Selektion*. Thesen zu einem leidigen, aber nicht zu verdrängenden Thema. In J. Schlömerkemper (Hrsg.), Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung" des deutschen Bildungswesens. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 96* (8. Beiheft), 245–249 [Themenheft]. Weinheim: Juventa-Verl.

Dettmers, S., Trautwein, U., Neumann, M. & Lüdtke, O. (2010). *Aspekte von Wissenschaftspropädeutik*. In U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke & K. Maaz (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten,* S. 243–265. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92037-5_9

Deutscher Bildungsrat. (1969). *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen. verabschiedet auf der 20. Sitzung der Bildungskommission am 7./8. Februar 1969*. Bonn.

Deutscher Bildungsrat. (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Diefenbach, H. (2011). *Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund*. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie,* S. 449–473. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92759-6_15

Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (Hrsg.). (2013). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA'.* Wiesbaden: Springer VS.

DiStefano, C., Zhu, M. & Mîndrilã, D. (2009). *Understanding and Using Factor Scores: Considerations for the Applied Researcher*. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 14(Article 20). https://doi.org/10.7275/da8t-4g52

Ditton, H. (2013). *Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster*. In R. Becker, A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Springer Fachmedien: Wiesbaden, S. 173 – 206.

Ditton, H. & Krüsken, J. (2006). *Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), S. 348–372. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0055-7

Ditton, H. & Krüsken, J. (2010). *Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem – Entwicklungsverläufe von Laufbahnempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit*. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12,* S. 74–102. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_4

Dreesmann, H. (1979). *Zusammenhänge zwischen Unterrichtsklima, kognitiven Prozessen bei Schülern und deren Leistungsverhalten*. *Zeitschrift empirische Pädagogik*, (3), S. 121–133.

Dreesmann, H. (1982). *Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen: ein Beitrag zur" Ökologie des Lernens".* Weinheim: Beltz.

Dreesmann, H., Fend, H., Pekrun, R., Saldern, M. v. & Wolf, B. (1992). *Schulklima*. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik. 1970 – 1990; eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland,* S. 655–682. Weinheim: Dt. Studien-Verl.

Durkheim, É. (1893/2012). *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*. Berlin: Suhrkamp.

Eberle, F., Gehrer, K., Jaggi, B., Kottonau, J., Oepke, M., Pflüger, M. et al. (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Schlussbericht zur Phase II.* Bern: Eidgenössisches Departement des Innern EDI.

Eder, F. (1990). *Schulische Umwelttypen und ihr Einfluss auf das Klima in Schulklassen*. Eine Anwedung des Person-Umwelt-Modells von Holland. *Empirische Pädagogik*, 4 (2), S. 165–189.

Eder, F. (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK.* Innsbruck: Studien-Verl.

Eder, F. (1996). *Das Schul- und Klassenklima*. Innsbruck: Studien-Verl.

Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8. -13. Klas¬ se (LFSK 8-13).* Göttingen: Hogrefe.

Eder, F. (2002). *Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität*. *Unterrichtswissenschaft*, 30. Unterrichtswissenschaft 30 (2002) 3, S. 213-229. https://doi.org/10.25656/01:7686

Eder, F. (2018). *Schul- und Klassenklima*. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie,* S. 696–707. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Eder, F. & Dämon, K. (2012). *Sozialkapital und Bewältigung der Schule*. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich,* S. 399–431. Münster: Waxmann.

Eder, F. & Haider, G. (2012). *Schulqualität und Befinden im Kontext des familiären Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler*. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich,* S. 99–130. Münster: Waxmann.

Eder, F. & Paseka, A. (2021). *Schülerinnen und Schüler als Subjekte und Akteure von Schule*. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (1), S. 7–17. https://doi.org/10.1007/s35834-021-00308-4

Ellis, P. D. (2010). *The Essential Guide to Effect Sizes*. Cambridge, New York: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511761676

El-Mafaalani, A. & Wirtz, S. (2011). *Wie viel Psychologie steckt im Habitusbegriff? Pierre Bourdieu und die „verstehende Psychologie"*. *Journal für Psychologie*, 19 (1), S. 1–23. Zugriff am 28.07.2019. Verfügbar unter: https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/download/22/84

Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4

Emmerich, M. & Hormel, U. (2017). *Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung*. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären,* S. 103–121. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_6

Engler, S. & Krais Beate (Hrsg.). (2004). *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim: Juventa-Verl.

Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). *Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden*. *The British Journal of Sociology*, 30 (4), S. 341–415. https://doi.org/10.2307/589632

Fellenberg, F. & Hannover, B. (2006). *Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. Empirische Pädagogik*, 20 (4), S. 381–399.

Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz.

Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich*. Weinheim: Beltz.

Fend, H. (1988). *Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene*. *Neue Sammlung*, 28 (4), S. 537–547.

Fend, H. (1996). *Schulkultur und Schulqualität*. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule,* S. 85–97. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.

Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa-Verlag.

Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske + Budrich.

Fend, H. (2008a). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7

Fend, H. (Hrsg.). (2008b). *Schule gestalten. Systemsteuerung Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0

Fend, H. (2009). *Chancengleichheit im Lebenslauf – Kurz- und Langzeitfolgen von Schulstrukturen*. In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifE-Studie,* S. 37–72. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91547-0_2

Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Väth-Szusdziara, R. (1976a). *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem. Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit*. Stuttgart: Klett.

Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Väth-Szusdziara, R. (1976b). *Sozialisationseffekte der Schule*. Weinheim: Beltz.

Fickermann, D., Edelstein, B., Gerick, J. & Racherbäumer, K. (Hrsg.). (2021). *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830994589

Fiedler-Ebke, W. (2020). *„Gegenwind von allen Seiten" oder „wirklich ernst genommen". Rekonstruktionen von Argumentationsmustern zur Schülervertretung in der gymnasialen Oberstufe*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Verfügbar unter: https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781558069

Fingerle, K. (2001). *Positionen der Kultusministerkonferenz zu Berufsorientierung, Berufspropädeutik und Berufsbildung im Gymnasium*. In F. Stübig & H. Ridder (Hrsg.), *Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe,* S. 81–96. Kassel: Kassel Univ. Press.

Flitner, W. (1961). *Die gymnasiale Oberstufe*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
Freitag, M. (1998). *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrergesundheit*. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 1997 u. d. T.: Freitag, Marcus: Schüler- und Lehrergesundheit unter Berücksichtigung schulklimatischer Faktoren. Weinheim, München: Juventa-Verl.
Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M. & Wigger, L. (Hrsg.). (2006). *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90294-4
Fröhlich, G. & Rehbein, B. (2014). *Die Rezeption Bourdieus im deutschsprachigen Raum*. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung,* S. 381–386. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-01379-8_73
Fröhlich, G., Rehbein, B. & Schneickert, C. (2014). *Kritik und blinde Flecken*. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung,* S. 401–407. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-01379-8_75
Fuchs, H.-W. (2008). *Die gymnasiale Oberstufe – Grundlinien ihrer historischen Entwicklung*. In J. Keuffer & M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen,* S. 36–46. Weinheim [u. a.]: Beltz.
Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2005). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

Gale, T. & Lingard, B. (2015). *Evoking and provoking Bourdieu in educational research*. *Cambridge Journal of Education*, 45 (1), S. 1–8. https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.998626
Ganzeboom, H. B., Graaf, P. M. de & Treiman, D. J. (1992). *A standard international socio-economic index of occupational status*. *Social Science Research*, 21 (1), S. 1–56. https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B
Gärtner, H. (2010). *Wie Schülerinnen und Schüler ihre Lernumwelt wahrnehmen*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (2), S. 111–122. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000009
Gehrmann, S. (2019). *Aspirationen, kulturelles Kapital und soziale Herkunft. Eine quantitativ-empirische Untersuchung von Grundschulkindern in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24604-4
Geißler, R. (2004). *Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört*. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24 (4), S. 362–380.
Geißler, R. (2014). *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19151-5
Gibson, A. (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17477-4
Glässing, G., Schwarz, H.-H. & Volkwein, K. (Hrsg.). (2011). *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung; mit Praxismaterial als Download*. Weinheim: Beltz.
Goetz, T., Frenzel, A. C. & Pekrun, R. (2008). *Sozialklima in der Schule. Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen*. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie,* S. 503–514. Göttingen: Hogrefe.
Gold, A. (1988). *Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs*. Frankfurt am Main: Lang.
Gold, A. & Souvignier, E. (2005). *Prognose der Studierfähigkeit*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (4), S. 214–222. https://doi.org/10.1026/0049-8637.37.4.214
Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7
Göthlich, S. E. (2007). *Zum Umgang mit fehlenden Daten in großzahligen empirischen Erhebungen*. In *Methodik der empirischen Forschung* (SpringerLink Bücher, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 119–134). Wiesbaden: Gabler.
Gresch, C. (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Diss., 2011. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18660-3
Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2004a). *Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen*. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit,* S. 41–68. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2004b). *Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit*. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24 (2), S. 124–145. https://doi.org/10.25656/01:5686

Grundmann, M., Dravenau, D., Bittlingmayer, U.H. & Edelstein, W. (2006). *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Berlin: LIT.

Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U.H. & Bauer, U. (2003). *Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), S. 25–45. https://doi.org/10.1007/s11618-003-0003-8

Gruschka, A. (2007). *Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben.* In L.A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz,* S. 30–43. Bielefeld: Janus-Software-Projekte.

Hadjar, A. & Becker, R. (2017). *Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland*. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie,* S. 211–232. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_7

Haenisch, H., Lukesch, H., Klaghofer, R. & Krüger-Haenisch, E.-M. (1979). *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen. Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik. Schule und Weiterbildung*. Paderborn: Schöningh.

Hagedorn, J. (2014). *Jugend, Schule und Identität*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_1

Hahn, S. (2009). *Wissenschaftspropädeutik in der Sekundarstufe II: BIldungsgeschichtlicher Rückblick und aktuelle Entwicklungen*. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 4 (1), S. 5–37.

Hahn, S. (2013). *Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe*. In D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider-Taylor (Hrsg.), *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe,* S. 161–174. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00658-7_10

Hahn, S., Heinrich, M. & Klewin, G. (2014). *Forschung am Oberstufenkolleg – Bestandsaufnahme und Ausblick*. In S. Hahn, M. Heinrich, G. Klewin, J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand et al. (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick,* S. 81–116. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat; VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Harring, M., Rohlfs, C. & Palentien, C. (2021). *Die Sicht von Schülerinnen und Schülern auf Schule und Unterricht*. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung,* S. 1–22. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_66-1

Hascher, T., Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2021). *Schulklima und Schulkultur*. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung,* S. 1–30. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_24-1

Heine, C. & Quast, H. (2009). *Studierneigung und Berufsausbildungspläne. Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor Schulabgang*. Hannover: HIS.

Heine, C., Spangenberg, H. & Willich, J. (2007a). *Informationsbedarf, Informationsangebote und Schwierigkeiten bei der Studien- und Berufswahl. Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife.* Hannover: HIS.

Heine, C., Spangenberg, H. & Willich, J. (2007b). *Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr vor Schulabgang. Studierbereitschaft und Bedeutung der Hochschulreife* (HIS: Forum Hochschule 2 | 2007). Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH.

Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Heinrich, M. (2013). *Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden?* In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA',* S. 181–194. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_9

Heinrich, M. & Kohlstock, B. (Hrsg.). (2016). *Ambivalenzen des Ökonomischen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10084-1

Heinze, D. (Hrsg.). (2017). *Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg. Zu dem Einfluss volitionaler Strategien der Handlungskontrolle auf den Erfolg von Bachelorstudierenden*. Wiesbaden: Springer Gabler. in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19403-1

Helbig, M. & Nikolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Heldmann, W. (1984). *Studierfähigkeit: Ergebnisse einer Umfrage.* Göttingen: Schwartz.

Helmke, A. (1983). *Schulische Leistungsangst*. Frankfurt am Main: Lang.

Helmke, A. & Dreher, E. (1979). *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen*. Paderborn: Schöningh.

Helsper, W. (2006). *Elite und Bildung im Schulsystem – Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe in der ausdifferenzierten höheren Bildungslandschaft*. In J. Ecarius & L. Wigger (Hrsg.), *Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und Soziale Ungleichheit,* S. 162–187. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvhktkxf.10

Helsper, W. (2008). *Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), S. 63–80. Zugriff am 24.08.2018.

Helsper, W. (2009). *Schulkultur und Milieu – Schulen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns*. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.,* S. 155–176. Opladen: Barbara Budrich.

Helsper, W. (2012). *Objektive Hermeneutik. Die bildungssoziologische Bedeutung des strukturtheoretischen Ansatzes*. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie,* S. 453–472. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_28

Helsper, W. (2014). *Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretische Überlegungen*. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung,* S. 125–158. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_6

Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (1998). *Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven*. In J. Keuffer, H.-H. Krüger, Reinhardt Sibylle, E. Weise & H. Wenzel (Hrsg.), *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung,* S. 29–75. Weinheim: Dt. Studien-Verl.

Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-96398-7

Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.). (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2

Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91521-0

Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6

Helsper, W., Gibson, A., Kilias, W., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30049-4

Helsper, W., Graßhoff, G., Höblich, D., Jung, D., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (Hrsg.). (2007). *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90740-6

Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). *Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu — Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse*. In G. Breidenstein (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung,* S. 43–72. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91053-6_3

Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (Hrsg.). (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8

Helsper, W. & Krüger, H. H. (Hrsg.). (2015). *Auswahl der Bildungsklientel*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09375-4

Helsper, W., Krüger, H.-H., Fritzsche, S., Sandring, S., Wietorek, C., Böhm-Kasper, O. et al. (Hrsg.). (2006). *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90103-9

Helsper, W., Niemann, M., Gibson, A. & Dreier, L. (2014). *Positionierungen zu „Elite" und „Exzellenz" in gymnasialen Bildungsregionen – Eine „Gretchenfrage" für Schulleiter exklusiver Gymnasien? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S3), S. 203–219. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0529-y

Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H. & Cloer, E. (1998). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung*. Weinheim: Juventa-Verl.

Hertel, S., Hochweber, J., Steinert, B. & Klieme, E. [Eckhard] (2010). *Kapitel 4: Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht*. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt,* S. 113–152. Münster: Waxmann.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. et al. (2017). *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hannover: DZHW Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen – Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Hannover: DZHW Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Hillebrandt, F. (2012). *Der praxistheoretische Ansatz Bourdieus zur Soziologie der Bildung und Erziehung*. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie,* S. 437–452. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_27

Hillebrandt, F. (2015). *Praxistheorie und Schulkultur*. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs,* S. 429–444. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_19

Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (1997). *The Development of Epistemological Theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of Educational Research*, 67 (1), S. 88–140. https://doi.org/10.3102/00346543067001088

Hoffmeyer-Zlotnik, J.H.P. & Geis, A.J. (2003). *Berufsklassifikation und Messung des beruflichen Status/Prestige*. *ZUMA Nachrichten*, 52 (27), S. 125–138.

Hoffmeyer-Zlotnik, J.H.P., Hess, D. & Geis, A.J. (2004). *Computerunterstützte Vercodung der International Standard Classification of Occupations (ISCO-88)*. *ZUMA Nachrichten*, 55 (28), S. 29–52.

Höhne, T. (2007). *Der Leitbegriff ‚Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit*. In L.A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz,* S. 44–63. Bielefeld: Janus-Software-Projekte.

Höhne, T. (2013). *Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus,* S. 261–284. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_14

Holtappels, H.G. (1987). *Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Empirische Studie zu Sozialisationseffekten im situationellen und interaktionellen Handlungskon-text der Schule*. Weinheim: Juventa-Verl.

Holtappels, H.G. (Hrsg.). (1995a). *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.

Holtappels, H.G. (1995b). *Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung*. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung,* S. 6–36. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.

Honneth, A. (1984). *Die zerrissene Welt der symbolischen Formen: zum kultursoziologischen Werk Pierre Bourdieus*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 36 (1), S. 147–164.

Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hovestadt, T. & Schneider, T. (2021). *Liefern Jugendliche valide Informationen zum Bildungsstand ihrer Eltern in standardisierten Erhebungen? Befunde zu Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe in Deutschland*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (3), S. 715–742. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01016-5

Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich. Verfügbar unter: http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8100-3000-9

Huber, L. (1994). *Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung?* Zur Wiederaufnahme der Diskussion über Hochschulreife und die Ziele der Oberstufe. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 86 (1), S. 12–26. Verfügbar unter: https://pub.uni-bielefeld.de/record/1781689

Huber, L. (1995). *Individualität zulassen und Kommunikation stiften: Vorschläge und Fragen zur Reform der gymnasialen Oberstufe*. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 87 (2), S. 161–182.

Huber, L. (1997a). *Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe. Aufgaben und Möglichkeiten*. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 89 (3), S. 306–322.

Huber, L. (1997b). *Fähigkeit zum Studieren. Bildung durch Wissenschaft. Zum Problem der Passung zwischen Gymnasialer Oberstufe und Hochschule*. In E. Liebau, W. Mack & C. Scheilke (Hrsg.), *Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie.* Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.

Huber, L. (1998). *Allgemeine Studierfähigkeit, basale Fähigkeiten, Grundbildung. Zur aktuellen Diskussion um die gymnasiale Oberstufe*. In R. Messner, E. Wicke & D. Bosse (Hrsg.), *Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung,* S. 150–181. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Huber, L. (2004a). *Nationale Standards und Gymnasiale Oberstufe*. In J. Schlömerkemper (Hrsg.), Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung" des deutschen Bildungswesens. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 96* (8. Beiheft), 145–151 [Themenheft]. Weinheim: Juventa-Verl.

Huber, L. (2004b). *Stoff, Raum und Zeit für individuelle Bildung! Thesen zur Rettung und Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe nach PISA. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 96 (1), S. 23–31.

Huber, L. (2007). *Hochschule und gymnasiale Oberstufe. Ein delikates Verhältnis. Das Hochschulwesen*, 55 (1), S. 8–14.

Huber, L. (2008). *Kanon oder Interesse? Eine Schlüsselfrage der Oberstufen-Reform*. In J. Keuffer & M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen,* S. 20–35. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Huber, L. (2009a). *Kompetenzen für das Studium: Studierfähigkeit. TriOS – Zeitschrift für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 4 (1), S. 81–95.

Huber, L. (2009b). *Von „basalen Fähigkeiten" bis „vertiefte Allgemeinbildung": Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen?* In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit,* S. 107–124. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91485-5_8

Huber, L. (2009c). *Wissenschaftspropädeutik ist mehr! TriOS – Zeitschrift für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 4 (2), S. 39–60.

Huber, L. (2010). *Kompetenz – ein neues Zauberwort im Bildungswesen?* In C. Albes (Hrsg.), *Vom Sinn des Erzählens. Geschichte Theorie und Didaktik,* S. 211–227. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang.

Huber, L. & Kurnitzki, S. (2012). *Individuelle Schwerpunktsetzung auf der gymnasialen Oberstufe?! Vorgaben und Wahlmöglichkeiten in den Bundesländern sechs Jahre nach der KMK-Vereinbarung*. Berlin: LIT Verl. Hopf.

Hüfner, K. & OECD (Hrsg.). (1973). *Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Hummer, A. (1986). *Auswirkungen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe auf Schüler und Studenten. E. Längsschnittstudie*. Baden-Baden: Nomos Verl.- Ges.

Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2017). *Schulische Sozialisation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19057-0

Hurrelmann, K. (1983). *Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3 (3).

Idel, T.-S. (2007). *Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur*. Zugl.: Mainz, Univ., Diss., 2005. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90406-1

Idel, T.-S., Rabenstein, K. & Ricken, N. (2017). *Zur Heterogenität als Konstruktion*. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären,* S. 139–156. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_8

Idel, T.-S. & Stelmaszyk, B. (2015). *„Cultural turn" in der Schultheorie?* In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs,* S. 51–69. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_3

Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1991). *Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten*. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung,* S. 115–130. Stuttgart: Enke.

Jonkmann, K., Maaz, K., McElvany, N. & Baumert, J. (2010). *Die Elternentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe I – Eine theoretische Adaption und empirische Überprüfung des Erwartungs-Wert-Modells*. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & McElvany Nele (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten,* S. 243–282. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung.

Jonkmann, K., Trautwein, U., Nagy, G. & Köller, O. (2010). *Fremdsprachenkenntnisse in Englisch vor und nach der Neuordnung der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg*. In U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke & K. Maaz (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten,* S. 181–213. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92037-5_7

Jung-Paarmann, H. (2014a). *Forschung am Oberstufen-Kolleg (1970 – 2002).* In S. Hahn, M. Heinrich, G. Klewin, J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand et al. (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick,* S. 81–116. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat; VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jung-Paarmann, H. (2014b). *Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius. Verfügbar unter: https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781553743

Kabel, S. (2019). *Soziale Herkunft im Unterricht. Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Verfügbar unter: http://www.springer.com/

Kalthoff, H. (2006). *Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung*. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme,* S. 93–122. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

Kalthoff, H. (2011). *Social studies of teaching and education : Skizze einer sozio-materiellen Bildungsforschung*. In D. 1. Šuber (Hrsg.), *Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens,* S. 107–131. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

Kampa, N., Leucht, M. & Köller, O. (2016). *Mathematische Kompetenzen in unterschiedlichen Profilen der gymnasialen Oberstufe*. In J. Kramer, M. Neumann & U. Trautwein (Hrsg.), *Abitur und Matura im Wandel,* S. 161–187. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11693-4_7

Kazemzadeh, F., Minks, K.-H. & Nigmann, R.-R. (1987). *„Studierfähigkeit"-Eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität.* Hannover: HIS.

Kellermann, I. (2012). *Emotionen – Formen – Gesten*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(S1), S. 97–114. https://doi.org/10.1007/s11618-012-0295-7

Kellermann, I. & Wulf, C. (2015). *Schulkultur und das Performative*. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs,* S. 307–328. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_14

Keuffer, J., Krüger, H.-H., Reinhardt Sibylle, Weise, E. & Wenzel, H. (Hrsg.). (1998). *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.

Klafki, W. (1963). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.

Kleine, L., Paulus, W. & Blossfeld, H.-P. (2010). *Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I*. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12,* S. 103–125. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_5

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* BMBF.

Klieme, E.; Artelt, C.; Hartig, J.; Jude, N.; Köller, O.; Prenzel, M.; Schneider, W.; Stanat, P. (Hrsg.) (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Waxmann: Münster

KMK & GWK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK), Hrsg.). (2012). *Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Bericht zur Umsetzung 2012.* Zugriff am 07.12.2020. Verfügbar unter: https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Qualifizierungsinitiative-Umsetzungsbericht-2012__1_.pdf

KMK-Expertenkommission. (1995). *Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs.* Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Koller, H.-C. (2009). *Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisationstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse*. In J. Budde & K. Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten Interaktionen Ungleichheiten,* S. 19–34. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verl.

Köller, O. (2008). *Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative*. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick,* S. 437–466. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

Köller, O. (2014). *Studierfähigkeit und Abitur – empirisch betrachtet.* In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Abitur und Stuierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog,* S. 55–73. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Köller, O. (2016). *Soziale Herkunft und kognitive Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler*. In M. Leucht, N. Kampa & O. Köller (Hrsg.), *Fachleistungen beim Abitur. Vergleich allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien in Schleswig-Holstein: LISA 6,* S. 99–117. Münster: Waxmann.

Köller, O. (2017). *Verkürzung der Gymnasialzeit in Deutschland. Folgen der G8-Reform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. (Expertise im Auftrag der Mercator-Stiftung). Zugriff am 07.11.2020. Verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/verkuerzung-der-gymnasialzeit-in-deutschland/

Köller, O., Baumert, J., Cortina, K. S. & Trautwein, U. (2010). *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter und jungen Erwachsenenalter*. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie,* S. 245–252. Göttingen: Hogrefe.

Köller, O., Baumert, J., Cortina, K. S., Trautwein, U. & Watermann, R. (2004b). *Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards. Analysen am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50. Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 5, S. 679-700. https://doi.org/10.25656/01:4835

Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. U. (1999). *Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards: Analysen am Beispiel der Mathematikleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (2), S. 370–422.

Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. U. (2000). *Zum Zusammenspiel von schulischem Interesse und Lernen im Fach Mathematik: Längsschnittanalysen in den Sekundarstufen I und II*. In U. Schiefele (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung: [Andreas Krapp zu seinem 60. Geburtstag am 3. Juli 2000 gewidmet,* S. 163–183. Münster: Waxmann.

Köller, O., Schnabel, K. U. & Baumert, J. (2000). *Der Einfluß der Leistungsstärke von Schulen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung und das Interesse. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32 (2), S. 70–80. https://doi.org/10.1026//0049-8637.32.2.70

Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006). *Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), S. 27–39. https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.12.27

Köller, O., Watermann, R., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (Hrsg.). (2004a). *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80906-3

König, J. (2006). *Sekundarschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus? Der Umgang mit Schule unter schulorganisatorischen Bedingungen am Beispiel des Klassenklimas, des Selbstkonzepts und der Attribuierung bei Schülerinnen und Schülern in Klasse 7 und 8,* Freie Universität Berlin. Zugriff am 02.09.2022. Verfügbar unter: https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/3379

König, J. & Wagner, C. (2011). *Jugend – Schule – Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung; Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA*. Münster, München, Berlin: Waxmann. Verfügbar unter: https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830974826

Konsortium Bildungsberichterstattung. (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Zugriff am 30.01.2019. Verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006/gesamtbericht.pdf

Kramer, J., Nagy, G., Trautwein, U., Lüdtke, O., Jonkmann, K., Maaz, K. et al. (2011). *Die Klasse an die Universität, die Masse an die anderen Hochschulen? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), S. 465–487. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0213-4

Kramer, J., Neumann, M. & Trautwein, U. (Hrsg.). (2016). *Abitur und Matura im Wandel*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11693-4

Kramer, J., Thomm, E., Oschatz-Grant, K., Wagner, W. & Bromme, R. (2021). *Test zur Einschätzung wissenschaftlicher Widersprüche (TEWI): Messung wissenschaftsbezogenen Reflexionsvermögens in der Sekundarstufe II. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (6), S. 1525–1548. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01057-w

Kramer, R.-T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11340-9

Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kramer, R.-T. (2013). *„Habitus(-wandel)" im Spiegel von „Krise" und „Bewährung". Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), S. 13–32. https://doi.org/10.3224/zqf.v14i1.15450

Kramer, R.-T. (2014). *Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus*. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung,* S. 183–202. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_8

Kramer, R.-T. (2015a). *„Reproduktionsagenten" oder „Transformationsakteure"?* Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35 (4), S. 49–79.

Kramer, R.-T. (2015b). *Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche' Umbauten durch Werner Helsper*. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs,* S. 23–47. Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, R.-T. (2016). *Der Ansatz „Schulkultur".* In M. S. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung,* S. 33–49. Wiesbaden: Studien-Verl. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10888-5_3

Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). *Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit*. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule,* S. 103–125. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0_6

Kramer, R.-T., Helsper, W. & Busse, S. (2001). *Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-94991-2

Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91861-7

Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19713-5

Kreckel, R. (2014). *Akademisierungswahn? Anmerkungen zur Aktualität einer immer wiederkehrenden Debatte aus der Sicht der Hochschulforschung. Die Hochschule*, 23 (1), S. 161–175. Zugriff am 25.01.2019. Verfügbar unter: http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t2221.pdf

Krettenauer, T. (2005). *Die Erfassung des Entwicklungsniveaus epistemologischer Überzeugungen und das Problem der Übertragbarkeit von Interviewverfahren in standardisierte Fragebogenmethoden*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (2), S. 69–79. https://doi.org/10.1026/0049-8637.37.2.69

Kristen, C. & Dollmann, J. (2010). *Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang**. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12,* S. 205–229. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_9

Krüger, H.-H. & Deppe, U. (2014). *Habitustransformationen von Schülerinnen im Verlauf der Sekundarstufe I und die Bedeutung der Peers*. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung,* S. 250–273. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_11

Krüger, H.-H., Hüfner, K., Keßler, C., Kreuz, S., Leinhos, P. & Winter, D. (Hrsg.). (2019). *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Krüger, H.-H., Keßler, C. & Winter, D. (2016). *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13162-3

Krüger, H.-H.; Keßler, C., Otto, A. & Schippling, A. (2016). *Von „Wasserträgern" und „faulen reichen Deutschen". Bildungskarrieren und Distinktionsprozesse in Peergroups*. In Krüger, Keßler und Winter (Hrsg.) B*ildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen.* Springer VS: Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13162-3_3

Kühnel, S. & Leibold, J. (2016). *Sekundäranalysen von Umfragen*. In D. B. Maehler & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Methoden der Migrationsforschung,* S. 283–310. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kuhnen, S. U. & Palowski, M. (2018). *Das Schulklima am Oberstufen-Kolleg*. WE_OS Jahrbuch, 1 (1), S. 44–62. https://doi.org/10.4119/WE_OS-1107

Kuhnen, S. U. (2013). *Zwischen sozialer Deprivation und habituellen Passungsverhältnissen. Primäre und Sekundäre Herkunftseffekte, differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus und ihre Kompatibilität mit dem Theoriegerüst Pierre Bourdieus.* Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Bielefeld, Bielefeld.

Kultusministerkonferenz (KMK). (1960). *Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien. Beschluss vom 29.9.1960.[Saarbrücker Vereinbarung]*. KMK.

Kultusministerkonferenz (KMK). (1961). *Empfehlungen an die Unterrichtsverwaltung der Länder zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien im Sinne der Saarbrücker Rahmenvereinbarung. Beschluss vom 28./29.9.1961, [Saarbrücker Empfehlungen]*. KMK.

Kultusministerkonferenz (KMK). (1964). *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens. Beschluss vom 28. Oktober 1964. [Hamburger Abkommen]*. KMK.

Kultusministerkonferenz (KMK). (1972). *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss vom 7. Juli 1972 mit einem einführenden Bericht.[Bonner Vereinbarung]*. KMK.

Kultusministerkonferenz (KMK). (1977a). *Übereinkünfte zur einheitlichen Durchführung der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe. Beschluss vom 2. Juni 1977, [Lübbecker Beschlüsse]*. KMK.

Kultusministerkonferenz (KMK). (1977b). *Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss vom 02.12.1977*. KMK.

Kultusministerkonferenz (KMK). (1988). *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss vom 7. 7. 1972 i. d. F. vom 11.4.1988*. KMK.

Kultusministerkonferenz (KMK). (1995). *Richtungsentscheidungen zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Beschluss vom 1.12.1995.* KMK.

Kultusministerkonferenz (KMK). (1997b). *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss vom 7. 7. 1972 i. d. F. vom 28. 2. 1997, [Konstanzer Beschlüsse]*. KMK.

Kultusministerkonferenz (KMK). (1997a). *KMK beschließt Arbeitsprogramm für die Jahre 1997 und 1998*. Zugriff am 02.10.2022. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/278-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-1.html

Kultusministerkonferenz (KMK). (1999a). *287. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 21. und 22.Oktober 1999 in Husum*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/287-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-21-und-22oktober-1999-in-husum.html

Kultusministerkonferenz (KMK). (1999b). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II: Beschluss vom 22.10.1999.[Husumer Beschlüsse]*. KMK.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2006a). *Ergebnisse der 314. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 02.10.2022. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/ergebnisse-der-314plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz.html

Kultusministerkonferenz (KMK). (2006b). *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss vom 7. 7. 1972 i. d. F. vom 02.06.2006*. KMK.

Kultusministerkonferenz. (2007). *Ergebnisse der 319. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 02.10.2022. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/ergebnisse-der-319plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz.html

Kultusministerkonferenz (KMK). (2009a). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06. 03. 2009*. KMK.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2009b). *Zentrale oder dezentrale Abiturprüfungen in den Ländern*. Zugriff am 03.10.2022. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Zentralabitur.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK). (2012). *Ergebnisse der 339. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 18. und 19. Oktober 2012 in Hamburg*. Zugriff am 02.10.2022. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/ergebnisse-der-339-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-18-und-19-oktober-2012-in-hamburg.html

Kultusministerkonferenz (KMK). (2013). *Ergebnisse der 342. Kultusministerkonferenz am 20./21. Juni 2013 in der Lutherstadt Wittenberg*. Zugriff am 02.10.2022. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/ergebnisse-der-342-kultusministerkonferenz-am-2021-juni-2013-in-der-lutherstadt-wittenberg.html

Kultusministerkonferenz (KMK). (2016). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.6.2016*. KMK.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2021). *Schulischer Regelbetrieb im Schuljahr 2021/2022 und Präsenzstudium im Wintersemester 2021/2022; Beschluss vom 6.8.2021*. KMK.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2022). *Überprüfung und Umsetzung von Bildungsstandards für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Allgemeine Hochschulreife*. Zugriff am 03.10.2022. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/ueberpruefungumsetzung-der-bildungsstandards.html

Lange-Vester, A. & Sander, T. (Hrsg.). (2016). *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim: Beltz Juventa.

Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Zugl.: Innsbruck, Univ., Habil. Innsbruck: innsbruck univ. press. Verfügbar unter: http://digitool.hbz-nrw.de:1801/webclient/DeliveryManager?pid=5556713&custom_att_2=simple_viewer

Lehmann, R. H., Hunger, S., Ivanov, S. & Gänsfuß, R. (2004). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung Klassenstufe 11. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg,* Hamburg/Amt für Schule. Zugriff am 06.09.2022. Verfügbar unter: https://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/2815690/ef8b13de13f59c-4014ba60331855909a/data/pdf-schulleistungstest-lau-11.pdf

Lenger, A., Schneickert, C. & Schumacher, F. (Hrsg.). (2013). *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6

Leschinsky, A. (2008). *Die Hauptschule – von der Be- zur Enthauptung*. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick,* S. 377–406. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

Leucht, M., Kampa, N. & Köller, O. (Hrsg.). (2016). *Fachleistungen beim Abitur. Vergleich allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien in Schleswig-Holstein: LISA 6*. Münster: Waxmann.

Leucht, M. & Köller, O. (2016a). *Anlage und Durchführung der Studie.* In M. Leucht, N. Kampa & O. Köller (Hrsg.), *Fachleistungen beim Abitur. Vergleich allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien in Schleswig-Holstein: LISA 6,* S. 79–98. Münster: Waxmann.

Leucht, M. & Köller, O. (2016b). *Fachleistungen und Interessen von Abiturientinnen und Abiturienten in Schleswig-Holstein: Ein Fazit*. In M. Leucht, N. Kampa & O. Köller (Hrsg.), *Fachleistungen beim Abitur. Vergleich allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien in Schleswig-Holstein: LISA 6,* S. 207–303. Münster: Waxmann.

Leucht, M., Nagy, G. & Köller, O. (2016). *LISA-6: Eine Studie zur Öffnung von Wegen zur Hochschulreife in Schleswig-Holstein*. In M. Leucht, N. Kampa & O. Köller (Hrsg.), *Fachleistungen beim Abitur. Vergleich allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien in Schleswig-Holstein: LISA 6,* S. 11–32. Münster: Waxmann.

Leucht, M., Retelsdorf, J., Pant, H. A., Möller, J. & Köller, O. (2015). *Effekte der Gymnasialprofilzugehörigkeit auf Leistungsentwicklungen im Fach Englisch*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29 (2), S. 77–88. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000153

Leutwyler, B. (2006). *Schule, Klasse und Unterricht aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler*. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen,* S. 59–78. Bern: Haupt.

Liebau, E. (1984). *Gesellschaftlichkeit und Bildsamkeit des Menschen*. Nachdenken über Routine, Geschmack und das Selbstverständliche mit Pierre Bourdieu. *Neue Sammlung*, 24 (3), S. 245–261.

Liebau, E. (1987). *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann*. Vollst. zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr. Weinheim: Juventa-Verl.

Liebau, E. (2006). *Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen*. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu,* S. 41–58. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90294-4_3

Liebau, E. (2008). *Pierre Bourdieu (1930 -2002)*. In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft,* S. 353–376. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Linting, M. & van der Kooij, A. (2012). *Nonlinear principal components analysis with CATPCA: a tutorial. Journal of Personality Assessment*, 94 (1), S. 12–25. https://doi.org/10.1080/00223891.2011.627965

Littig, K. E. & Saldern, M. v. (1986). *Das Sozialklima in Schulklassen aus der Sicht von kooperativ bzw. kompetitiv orientierten Schülern*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 18, S. 262–273.

Lojewski, J. (2011). *Geschlecht und Studienfachwahl – fachspezifischer Habitus oder geschlechtsspezifische Fachkulturen?* In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II,* S. 279–348. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8_8

Lörz, M., Quast, H. & Woisch, A. (2011). *Bildungsintentionen und Entscheidungsprozesse. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr vor Schulabgang*. Hannover: HIS. https://doi.org/10.2314/GBV:666635072

Lüdtke, O., Köller, O., Bundt, S., Gomolka, J. & Watermann, R. (2004a). *Durchführung und methodische Grundlagen der TOSCA-Studie*. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien,* S. 121–151. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80906-3_6

Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). *Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung*. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), S. 103–117. https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103

Lüdtke, O. & Trautwein, U. (2004a). *Die gymnasiale Oberstufe und psychische Ressourcen: Gewissenhaftigkeit, intellektuelle Offenheit und die Entwicklung von Berufsinteres- sen*. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien,* S. 367–401. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lührmann, W. (1996). *Abitur, allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit*. Kritische Analyse des Positionspapiers der Hochschulrektorenkonferenz. *Beiträge zur Hochschulforschung*, (1/2), S. 1–20.

Maag Merki, K. (Hrsg.). (2006). *Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen*. Bern: Haupt.

Maag Merki, K. (2007). *Maturitätsprofile als differenzielle Lernkontexte. Eine empirische Analyse des Zusammenhanges zwischen institutionellen Rahmungen und Kompetenzentwicklungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten*. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 29 (2), S. 181–208.

Maag Merki, K. (2016). *Die Einführung zentraler Abiturprüfungen in Bremen und Hessen*. In J. Kramer, M. Neumann & U. Trautwein (Hrsg.), *Abitur und Matura im Wandel,* S. 129–159. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11693-4_6

Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90441-2

Maaz, K., Chang, P.-H. & Köller, O. (2004a). *Führt institutionelle Vielfalt zur Öffnung im Bildungssystem? Sozialer Hintergrund und kognitive Grundfähigkeit der Schülerschaft an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien,* S. 153–203. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80906-3_7

Maaz, K., Gresch, C., Köller, O. & Trautwein, U. (2007). *Schullaufbahnen, soziokulturelle Merkmale und kognitive Grundfähigkeiten*. In U. Trautwein, O. Köller, R. Lehmann & O. Lüdtke (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten: Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten,* S. 43–70. Münster: Waxmann.

Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2006). *Stichwort: Übergänge im Bildungssystem*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), S. 299–327. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0053-9

Maaz, K., Kreuter, F. & Watermann, R. (2006). *Schüler als Informanten? Die Qualität von Schülerangaben zum sozialen Hintergrund*. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000,* S. 31–59. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_2

Maaz, K., Nagy, G., Jonkmann, K. & Baumert, J. (2009). *Eliteschulen in Deutschland. Eine Analyse zur Existenz von Exzellenz und Elite in der gymnasialen Bildungslandschaft aus einer institutionellen Perspektive*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (2), S. 211–227.

Mayer, K. U. (2008). *Das Hochschulwesen*. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick,* S. 599–646. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

Mehan, H., Villanueva, I., Hubbard, L. & Lintz, A. (1996): *Constructing School Success. The Conse-quences of Untracking Low-Achieving Students*. Cambridge University Press.

Messner, R. (2003). *PISA und Allgemeinbildung*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (3), S. 400–412.

Messner, R. (2004). *Was Bildung von Produktion unterscheidet*. In J. Schlömerkemper (Hrsg.), Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung" des deutschen Bildungswesens. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 96* (8. Beiheft), 27–65 [Themenheft]. Weinheim: Juventa-Verl.

Messner, R. (2013). *Lässt sich Bildung standardisieren?* In D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider-Taylor (Hrsg.), *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe,* S. 105–137. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Messner, R. (2016). *Bildungsforschung und Bildungstheorie nach PISA – ein schwieriges Verhältnis*. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker,* S. 23–44. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4_3

Meulemann, H. (1992). *Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik*. In W. Glatzer (Hrsg.), *Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur,* S. 123–156. Frankfurt [u. a.]: Campus-Verl.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport – Baden Württemberg. *Berufliche Gymnasien,* Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg. Zugriff am 07.07.2022. Verfügbar unter: https://km-bw.de/,Lde_DE/Startseite/Schule/BeruflicheGymnasien

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2015). *Weiterbildungskollegs in Nordrhein-Westfalen. Wege zu Schulabschlüssen für Erwachsene*. Düsseldorf. Zugriff am 25.07.2020. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/WBK/Kontext/Weiterbildungskolleg-Druckfassung.pdf

Müller, A. G. & Stanat, P. (2006). *Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei*. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000,* S. 221–255. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_6

Müller, S. & Schneider, T. (2013). *Educational pathways and dropout from higher education in Germany*. *Longitudinal and Life Course Studies*, 4 (3). https://doi.org/10.14301/llcs.v4i3.251

Müller, W. (1998). *Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion*. In J. Friedrichs, M. Lepsius & K. U. Mayer (Hrsg.), *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie,* S. 83–112. Opladen: Westdt. Verl.

Müller-Benedict, V. (2007). *Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59 (4), S. 615–639. https://doi.org/10.1007/s11577-007-0080-4

Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin: Suhrkamp Verlag. Verfügbar unter: https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5777563

Müsche, H. (2009). *Wissenschaftspropädeutik aus psychologischer Perspetive. – Zur Dimensionierung und Konkretisierung eines bildungstheoretischen Konzepte*. *TriOS – Zeitschrift für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 4 (2), S. 61–109.

Nagy, G. (2007). *Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen,* Freie Universität Berlin. Zugriff am 01.09.2022. Verfügbar unter: https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/10012

Nagy, G. & Husemann, N. (2010). *Berufliche Interessen vor und nach dem Übergang in die gymnasiale Oberstufe. Invarianz der Interessenstruktur und Profilunterschiede zwischen Gymnasialzweigen.* In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (eds.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert,* S. 59–84. Münster: Waxmann.

Nagy, G., Köller, O. & Leucht, M. (2016). *Berufliche Interessen im differenzierten Oberstufensystem Schleswig-Holsteins*. In M. Leucht, N. Kampa & O. Köller (Hrsg.), *Fachleistungen beim Abitur. Vergleich allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien in Schleswig-Holstein: LISA 6,* S. 241–274. Münster: Waxmann.

Nagy, G., Neumann, M., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2010). *Voruniversitäre Mathematikleistungen vor und nach der Neuordnung der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg*. In U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke & K. Maaz (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten,* S. 147–180. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92037-5_6

Nagy, G., Trautwein, U. & Maaz, K. (2012). *Fähigkeits- und Interessenprofile am Ende der Sekundarstufe I: Struktur, Spezifikation und der Zusammenhang mit Gymnasialzweigwahlen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (2), S. 79–99. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000063

Neumann, M. (2010). *Innovation oder Restauration – Die (Rück-?)Reform der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg*. In U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke & K. Maaz (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten,* S. 37–90. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92037-5_2

Neumann, M., Nagy, G., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2009). *Vergleichbarkeit von Abiturleistungen*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (4), S. 691–714. https://doi.org/10.1007/s11618-009-0099-6

Neumann, M. & Trautwein, U. (2014). *Die (Rück?)Reform der gymnasialen Oberstufe.* Hintergründe, Entwicklungen in den Bundesländern und empirische Befunde aus der TOSCA-Repeat-Studie. In C. Ritzi & F. Tosch (Hrsg.), *Gymnasium im strukturellen Wandel. Befunde und Perspektiven von den preußischen Reformen bis zur Reform der gymnasialen Oberstufe.,* S. 247–276. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Neumann, M. & Trautwein, U. (2019). *Sekundarbereich II und der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung*. In O. Köller, M. 1. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. 1. Solga et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale,* S. 533–564. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Neumann, M., Trautwein, U., Nagy, G., Lüdtke, O. & Maaz, K. (2010). *Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand: Ein Zwischenresümee*. In U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke & K. Maaz (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten,* S. 267–279. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92037-5_10

Nickel, S. & Duong, S. (2012). *Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. CHE Arbeitspapier Nr. 157,* CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. Zugriff am 20.07.2022. Verfügbar unter: https://www.che.de/download/che_ap157_studieren_ohne_abitur_2012-pdf/?wpdmdl=10056&refresh=62d7a22a835d11658298922

Nickel, S. & Leusing, B. (2009). *Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. CHE Arbeitspapier Nr. 123,* CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. Zugriff am 20.07.2022. Verfügbar unter: https://www.che.de/download/che_ap123_studieren_ohne_abitur-pdf/?wpdmdl=10023&refresh=62d7a3879e06a1658299271

Niestradt, F. & Ricken, N. (2014). *Bildung als Habitus – Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus*. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung,* S. 99–124. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

OECD. (2002). *Bildung auf einen blick. OECD-Indikatoren 2002*. Paris: OECD.

OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume III): *What School Life Means for Students' Lives.* PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/acd78851-en

Oevermann, U. (1976). *Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung*. In K. Hurrelmann (Hrsg.), *Sozialisation und Lebenslauf,* S. 34–52. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Oevermann, U. (1979). *Sozialisationstheorie. Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse*. In G. Lüschen (Hrsg.), Deutsche Soziologie seit 1945. Entwicklungsrichtungen und Praxisbezug. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.* (H. 21), 143–168 [Themenheft].

Oevermann, U. (1991). *Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen*. In S. 1. Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart,* S. 267–336. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Oevermann, U. (2004). *Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung.* In D. Geulen & H. Veith (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven,* S. 155–181. Berlin, Boston: De Gruyter.

Osborne, J. W. (2014). *Best practices in exloratory factor analysis*. Scotts Valley, CA: CreateSpace Independent Publishing Platform.

Otto, J. & Heinrich, M. (2018). *Individueller Bildungsprozess und/oder individuelle Rendite?* 136-152 Seiten/WE_OS Jahrbuch, Bd. 1 (2018), Leistung & Inklusion/WE_OS Jahrbuch, Bd. 1 (2018): Diversität, Leistung & Inklusion. https://doi.org/10.4119/we_os-1112

Pallesen, H. (2014). *Talent und Schulkultur. Fallrekonstruktionen Zu Bildungsgangentscheidungen an Einer Eliteschule des Sports*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser. Verfügbar unter: https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5450310

Palowski, M., Boller, S. & Müller, M. (2013). *Oberstufe aus Schülersicht. Klassenwiederholung und individuelle Förderung in der Sekundarstufe II*. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03636-2

Pekrun, R. (1983). *Schulische Persönlichkeitsentwicklung. Theorieentwicklungen und empirische Erhebungen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern der 5. bis 10. Klassenstufe*. Frankfurt am Main, New York: P. Lang.

Pekrun, R. (1985). *Schulklima*. In W. Twellmann (Hrsg.), *Handbuch Schule und Unterricht,* S. 212–234. Düsseldorf: Schwann.

Pekrun, R. (1991). *Schulleistung, Entwicklungsumwelten und Prüfungsangst*. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung,* S. 164–181. Stuttgart: Enke.

Pekrun, R. & Fend, H. (Hrsg.). (1991). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart: Enke.

Pekrun, R. & Helmke, A. (1991). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand*. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung,* S. 33–56. Stuttgart: Enke.

Prenzel, M., Rost, J., Senkbeil, M., Häußler, P. & Klopp, A. (2001). *Naturwissenschaftliche Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse*. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hrsg.), *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich//PISA 2000,* S. 191–248. Opladen: Leske + Budrich; VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pütz, H.-G., Kuhnen, S. U. & Lojewski, J. (2011). *Identität, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit: Der Einfluss von Schulklima und sozialer Herkunft auf Persönlichkeitsmerkmale*. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II,* S. 139–189. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8_5

Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2018). *Rekonstruktive Ungleichheitsforschung. Zeitschrift für Qualitative Forschung,* 19 (1-2/2018), S. 113–129. https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.08

Rademacher, S. & Wernet, A. (2014). *„One Size Fits All" – Eine Kritik des Habitusbegriffs*. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung,* S. 159–182. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_7

Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91148-9

Rancière, J. (2010). *Der Philosoph und seine Armen*. Wien: Passagen-Verlag.

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A.-K., Becker, M. et al. (2021). *Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* [Mental health and psychological burden of children and adolescents during the first wave of the COVID-19 pandemic-results of the COPSY study], 64 (12), S. 1512–1521. https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3

Reay, D. (2006). *The Zombie Stalking English Schools: Social Class and Educational Inequality*. British Journal of Educational Studies, Vol. 54, No.3, S. 288 –307

Reay, D., Arnot, M., David, M., Evans, J. & James, D. (Hrsg.). (2004). Pierre Bourdieu's sociology of education: the theory of practice and the practice of theory. [Themenheft]. *British Journal of Sociology of Education, 25* (4).

Reay, D., David, M. & Ball, S. (2001): *'Making a Difference?: Institutional Habituses and Higher Education Choice'*. In: Sociological Research Online, vol. 5, no. 4, https://www.socresonline.org.uk/5/4/reay

Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 1999. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Rehbein, B. & Saalmann, G. (2014). *Habitus*. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung,* S. 110–118. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.

Reichenbach, R. (2008). *Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens*. In C. Rohlfs (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen,* S. 35–52. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90909-7_3

Relikowski, I., Schneider, T. & Blossfeld, H.-P. (2010). *Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund?* In T. Beckers (ed.), *Komparative empirische Sozialforschung,* S. 143–167. Wiesbaden: VS-Verl. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92472-4_6

Relikowski, I., Yilmaz, E. & Blossfeld, H.-P. (op. 2012). *Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller*. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung,* S. 111–136. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_5

Ricken, N. (2019). *Aspekte einer Praxeologik*. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung,* S. 29–48. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21928-4_2

Rieger-Ladich, M. (2005). *Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitustheorie im Licht neuerer Arbeiten. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25 (3), S. 281–296.

Rieger-Ladich, M. (2006). *Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes: Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft*. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu,* S. 157–176. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90294-4_9

Rieger-Ladich, M. (2010). *„Sanfte Eliminierung" und „Cooling Out". Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86 (4), S. 587–597. https://doi.org/10.1163/25890581-086-04-90000011

Rieger-Ladich, M. (2011). *Die Gewalt des Symbolischen und ihre Grenzen oder: Von Kaschmirmänteln und Plattenkäufen*. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Gewalt,* S. 59–87. Paderborn [u. a.]: Schöningh.

Rieger-Ladich, M. (2018). *Klassenkämpfe*. Pierre Bourdieu über Bildung. In P. Bourdieu, F. Schultheis & S. Egger (Hrsg.), *Bildung,* S. 386–414. Berlin: Suhrkamp.

Rieger-Ladich, M. & Grabau, C. (Hrsg.). (2017). *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). *Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 130 (2), S. 261–288. https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261

Rohlfs, C. (Hrsg.). (2008). *Kompetenz-Bildung. Soziale emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90909-7

Rosenberg, F. von. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.

Rosenberg, F. von (2017). *Ambivalenzen von Habitustransformationen*. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren,* S. 299–314. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_15

Roth, H. (1968). *Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? Oder Die kommende Revolution der Inhalte*. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, (60), S. 69–76.

Saldern, M. v. (1983). *Das Sozialklima als gruppenspezifische Wahrnehmung der schulischen Lernumwelt*. *Unterrichtswissenschaft*, (11), S. 116–128.

Saldern, M. v. (1987). *Sozialklima in Schulklassen*. Frankfurt am Main: Lang.

Sandring, S. (2006). *Schulische Anerkennungsbeziehungen an Schulen in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen*. In W. Helsper, H.-H. Krüger, S. Fritzsche, S. Sandring, C. Wietorek, O. Böhm-Kasper et al. (Hrsg.), *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik,* S. 145–164. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90103-9_7

Sandring, S. (2013). *Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher*. Zugl.: Halle, Univ., Philosophische Fakultät III, Diss., 2011. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94293-3

Sarcletti, A. & Blossfeld, H.-P. (2006). *Die Wahl der Soziologie als Studienfach. Besondere Schwierigkeiten bei der Entscheidung für ein Fach ohne klar umrissenes Berufsfeld*. *Soziologie*, 35 (3), S. 309–332.

Sarcletti, A. & Müller, S. (2011). *Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien*. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3).

Satow, L. (1999a). *Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung*. Berlin: Freie Universität Berlin. https://doi.org/10.17169/REFUBIUM-16007

Satow, L. (1999b). *Zur Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31 (4), S. 171–179. https://doi.org/10.1026//0049-8637.31.4.171

Satow, L. (2002). *Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik*. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen,* S. 174–191. Weinheim: Beltz.

Scheuerl, H. (1962). *Probleme der Hochschulreife. Bericht über die Verhandlungen zwischen Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister und der Westdeutschen Rektorenkonferenz; 1958 – 1960, „Tutzinger Gespräche" I – III*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Scheuerl, H. (1969). *Kriterien der Hochschulreife – Eine neue Diskussionsgrundlage aus dem Schulausschuss der Westdeutschen Rektorenkonferenz*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 15 (1), S. 21–35.

Schiefele, U., Streblow, L. & Brinkmann, J. (2007). *Aussteigen oder Durchhalten*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (3), S. 127–140. https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.3.127

Schimpl-Neimanns, B. (2000). *Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung*. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52 (4), S. 636–669. https://doi.org/10.1007/s11577-000-0102-y

Schimpl-Neimanns, B. (2004). *Zur Umsetzung des Internationalen Sozioökonomischen Index des beruflichen Status (ISEI) mit den Mikrozensen ab 1996*. *ZUMA Nachrichten*, 28 (58), S. 154–170.

Schindler, S. (2014). *Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03841-0

Schindler, S. & Reimer, D. (2010). *Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62 (4), S. 623–653. https://doi.org/10.1007/s11577-010-0119-9

Schlömerkemper, J. (Hrsg.). (2004). Bildung und Standards [Themenheft]. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 96* (8. Beiheft). Weinheim: Juventa-Verl.

Schmidt, A. (1991). *Das Gymnasium im Aufwind: Entwicklung, Struktur, Probleme seiner Oberstufe*. Aachen-Hahn: hv Hahner Verlagsgesellschaft.

Schmidt, F. T. C., Broux, A. & Leucht, M. (2016). *Allgemeinbildende und berufliche Gymnasien in Schleswig-Holstein*. In M. Leucht, N. Kampa & O. Köller (Hrsg.), *Fachleistungen beim Abitur. Vergleich allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien in Schleswig-Holstein: LISA 6,* S. 55–78. Münster: Waxmann.

Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8

Schmitz, A. & Bayer, M. (2017). *Strukturale Psychologie. Zum Verhältnis von Sozialraum, Habitus und Persönlichkeit*. *Berliner Journal für Soziologie*, 27 (3-4), S. 455–483. https://doi.org/10.1007/s11609-018-0364-8

Schnabel, K. U. & Gruehn, S. (2000). *Studienfachwünsche und Berufsorientierungen in der gymnasialen Oberstufe*. In J. Baumert, J. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III – Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 2: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der gymnasialen Oberstufe,* S. 405–453. Opladen: Leske + Budrich.

Schneider, H. & Franke, B. (2014). *Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss*. Hannover: DZHW. Verfügbar unter: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201406.pdf

Schneider, H., Franke, B., Woisch, A. & Spangenberg, H. (2017). *Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). https://doi.org/10.2314/GBV:1028416199

Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (1995). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.

Schubert, F. & Engelage, S. (2006). *Bildungsexpansion und berufsstruktureller Wandel*. In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen,* S. 93–121. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90325-5_4

Schuchart, C. & Maaz, K. (2007). *Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59 (4), S. 640–666. https://doi.org/10.1007/s11577-007-0081-3

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen,* Freie Universität Berlin. Zugriff am 14.10.2010. Verfügbar unter: http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/skalendoku_selbstwirksame_schulen.pdf

Schwippert, K. (2012). *Empirische Bildungsforschung: Perspektiven der Erziehungswissenschaft.* In DDS – Die Deutsche Schule, 104. Jahrgang, Heft 1, S. 100 – 112

Scott, B. C. (2012). *Caring Teachers and Symbolic Violence: Engaging the Productive Struggle in Practice and Research*. *Educational Studies*, 48 (6), S. 530–549. https://doi.org/10.1080/00131946.2012.733279

Spieß, M. (2010). *Der Umgang mit fehlenden Werten*. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse,* S. 117–142. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_6

Stanat, P. (2003). *Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E.* In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele et al. (Hrsg.), *PISA 2000 – ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland,* S. 243–260. Opladen: Leske + Budrich.

Stanat, P. & Edele, A. (2011). *Migration und soziale Ungleichheit*. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche,* S. 181–192. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_16

Statistisches Bundesamt. (2018). *Schulen auf einen Blick.* Verfügbar unter: www.destatis.de/publikationen

Statistisches Bundesamt. (2020). *Fachserie 11, Reihe 1. Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2018/19.* (korrgierte Fassung vom 05.03.2020).

Steffens, U. (2017). *Schulqualität – Rekonstruktion einer Idee und ihre Folgen*. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung,* S. 29–58. Münster: Waxmann.

Sudheimer, S. & Buchholz, S. (2021). *Muster migrationsspezifischer Unterschiede unter Studienberechtigten in Deutschland: Soziale Herkunft – Schulische Leistungen – Bildungsaspirationen*. In M. Jungbauer-Gans & A. Gottburgsen (Hrsg.), *Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung,* S. 27–58. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31694-5_2

Tausendpfund, M. (2018). *Primär- und Sekundäranalyse*. In M. Tausendpfund (Hrsg.), *Quantitative Methoden in der Politikwissenschaft. Eine Einführung,* S. 139–166. Wiesbaden, Germany: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20698-7_8

Tenorth, H.-E. (2004). *Stichwort: „Grundbildung" und „Basiskompetenzen". Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (2), S. 169–182. https://doi.org/10.1007/s11618-004-0019-8

Tenorth, H.-E. (2006). *Helmut Fend: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006. Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (3), S. 434–437.

Tenorth, H.-E. (2016). *Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien*. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker,* S. 45–71. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4_4

Terhart, E. (1994). *SchulKultur.* Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40 (5), 686-669. Zugriff am 28.08.2018.

Theune, K. (2021). *Determinanten und Modelle zur Prognose von Studienabbrüchen*. In M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch,* S. 19–40. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_2

Thiersch, S. (2014a). *Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen ‚Erbes'*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04170-0

Thiersch, S. (2014b). *Schülerhabitus und familialer Bildungshabitus – Zur Genese von Bildungskarrieren und -entscheidungen*. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung,* S. 205–224. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_9

Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H. G., Meier, U. & Popp, U. (2000). *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. Weinheim & München: Juventa.

Tillmann, K.-J. (2008). *Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – von den 1970er Jahren zur PISA-Zeit*. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 100 (1), S. 31–42.

Tillmann, K.-J. (2016). *Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen*. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker,* S. 5–22. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4_2

Tillmann, K.-J. & Meier, U. (2001). *Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland*. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hrsg.), *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich//PISA 2000,* S. 468–509. Opladen: Leske + Budrich; VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.-O. W. & Schuler, H. (2007). *Meta-Analysis of the Relationship Between the Big Five and Academic Success at University*. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 215 (2), S. 132–151. https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.2.132

Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). *Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse 1Dieser Beitrag entstand im Kontext des Projekts „Eignungsdiagnostische Auswahl von Studierenden", das im Rahmen des Aktionsprogramms „StudierendenAuswahl" des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft und der Landesstiftung Baden-Württemberg durchgeführt wird. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (1), S. 11–27. https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.1.11

Trautwein, U. (2003). *Schule und Selbstwert. Entwicklungsverlauf, Bedeutung von Kontextfaktoren und Effekte auf die Verhaltensebene*. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2002 u. d. T.: Trautwein, Ulrich: Die Entwicklung und Bedeutung des Selbstwertgefühls Jugendlicher im schulischen Kontext. Münster, München, Berlin: Waxmann.

Trautwein, U., Köller, O., Lehmann, R. & Lüdtke, O. (2007). *Schulleistungen von Abiturienten. Regionale schulformbezogene und soziale Disparitäten*. Münster [u. a.]: Waxmann.

Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2004a). *Aspekte von Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit*. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien,* S. 327–366. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80906-3_10

Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2007). *Epistemological beliefs, school achievement, and college major: A large-scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs*. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (3), S. 348–366. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.11.003

Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2008). *Die Erfassung wissenschaftsbezogener Überzeugungen in der gymnasialen Oberstufe und im Studium*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (34), S. 277–291. https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.277

Trautwein, U., Lüdtke, O. & Husemann, N. (2006). *Die Qualität der Studienvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe: Eine Längsschnittstudie mit Absolventen von allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien*. In A. Ittel, L. Stecher, H. Merkens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung,* S. 47–67. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90537-2_3

Trautwein, U., Lüdtke, O., Lehmann, R. & Köller, O. (2007). *Öffnung von Bildungswegen und Vergleichbarkeit von Leistungsniveaus: Zusammenfassung und Ausblick*. In U. Trautwein, O. Köller, R. Lehmann & O. Lüdtke (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten: Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten,* 161-170. Münster: Waxmann.

Trautwein, U., Maaz, K., Lüdtke, O., Nagy, G., Husemann, N., Watermann, R. et al. (2006). *Studieren an der Berufsakademie oder an der Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), S. 393–412. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0057-5

Trautwein, U. & Neumann, M. (2008). *Das Gymnasium*. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick,* S. 467–502. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

Trautwein, U., Neumann, M., Nagy, G., Lüdtke, O. & Maaz, K. (2010a). *Institutionelle Reform und individuelle Entwicklung: Hintergrund und Fragestellungen der Studie TOSCA-Repeat*. In U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke & K. Maaz (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten,* S. 15–36. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92037-5_1

Trautwein, U., Neumann, M., Nagy, G., Lüdtke, O. & Maaz, K. (Hrsg.). (2010b). *Schulleistungen von Abiturienten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92037-5

Türkyilmaz, A. (2021). *„Wenn ich lerne, dann werde ich auch Erfolg haben später" – Kinder als Akteure in Prozessen struktureller (Re-)Produktion*. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (1), S. 75–91. https://doi.org/10.1007/s35834-021-00301-x

Urban, D. & Mayerl, J. (2018). *Angewandte Regressionsanalyse. Theorie, Technik und Praxis*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01915-0

Vester, M. (2004). *Die Illusion der Bildungsexpansion.* Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In S. Engler & Krais Beate (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus,* S. 13–53. Weinheim: Juventa-Verl.

Vester, M. (2006). *Die geteilte Bildungsexpansion – die sozialen Milieus und das segregierende Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland*. In K.-S. Rehberg (Hrsg), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München,* S. 73–89. Frankfurt am Main [u. a.]: Campus-Verl.

Vester, M. (2014). *Bildungsprivilegien unter Druck. Die ständische Bildungsordnung und ihre Herausforderung durch aktivere Bildungsstrategien der Milieus*. In U. Bauer, A. Bolder, H. Bremer, R. Dobischat & G. Kutscha (Hrsg.), *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?,* S. 243–267. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06669-7_11

Vester, M., Oertzen, P. von, Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Vieluf, U., Ivanov, S. & Nikolova, R. (2011). *KESS 10/11- Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe* (Behörde für Schule und Berufsbildung, Hrsg.). Hamburg. Zugriff am 07.11.2020. Verfügbar unter: https://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/3072666/d3b71111d2d8f66c9c56b9e06de6ba3a/data/bericht.pdf

Vieluf, U., Ivanov, S. & Nikolova, R. (2014). *KESS 12/13 -Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. Hamburg. Zugriff am 07.11.2020. Verfügbar unter: https://bildungsserver.hamburg.de/bildungsqualitaet/4394334/kess-12-13/

Volodina, A., Nagy, G. & Retelsdorf, J. (2015). *Berufliche Interessen und der Übergang in die gymnasiale Profiloberstufe: Ihre Struktur und Vorhersagekraft für das individuelle Wahlverhalten*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29 (2), S. 89–100. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000154

Von Friedeburg, L. (1989). *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Von Hentig, H. (1996). *Bildung. Ein Essay*. München/Wien: Hanser.

Von Hentig, H. (2008). *Was soll man unter Bildung verstehen? Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 100 (1), S. 10–15.

Wacquant, L. (2006). *Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie*. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie,* S. 17–93. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wagner, W., Rose, N., Dicke, A.-L., Neumann, M. & Trautwein, U. (2014). *Alle alles lehren – Schulleistungen in Englisch, Mathematik und den Naturwissenschaften vor und nach der Neuordnung der gymnasialen Oberstufe in Sachsen*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (2), S. 345–369. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0492-7

Watermann, R. & Baumert, J. (2006a). *Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen*. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000,* S. 61–94. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Watermann, R. & Baumert, J. (2006b). *Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen*. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000,* S. 61–94. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_3

Watermann, R., Daniel, A. & Maaz, K. (2014). *Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs: Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S2), S. 233–261. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0470-5

Watermann, R. & Maaz, K. (2004a). *Studierneigung bei Absolventen allgemein bildender und beruflicher Gymnasien*. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien,* S. 403–450. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80906-3_12

Watermann, R. & Maaz, K. (2006). *Effekte der Öffnung von Wegen zur Hochschulreife auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (2), S. 219–239. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0019-y

Watkins, M. (2018). *Little room for capacitation: rethinking Bourdieu on pedagogy as symbolic violence*. *British Journal of Sociology of Education*, 39 (1), S. 47–60. https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1304202

Weiß, M. (2001). *Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse*. In Oelkers J. (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung,* S. 69–85. Weinheim: Beltz. https://doi.org/10.25656/01:7915

Weitkämper, F. (2019). *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum undoing authority in Grundschulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Wigger, L. (2006). *Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen*. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu,* S. 101–118. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Wild, E. & Walper, S. (2020). *Familie*. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie,* S. 237–268. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_10

Wolter, A. (2016). *Gymnasium und Abitur als „Königsweg" des Hochschulzugangs: Historische Entwicklungslinien und institutionelle Transformationen*. In J. Kramer, M. Neumann & U. Trautwein (Hrsg.), *Abitur und Matura im Wandel,* S. 1–27. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11693-4_1

Yang, Y. (2014). *Bourdieu, Practice and Change: Beyond the criticism of determinism*. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (14), S. 1522–1540. https://doi.org/10.1080/00131857.2013.839375

Zander, M. (2013). *Unbewusste Schemata: Der Habitus in der Psychologie*. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus,* S. 347–359. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_18

Zembylas, M. (2007). *Emotional Capital and Education: Theoretical insights from Bourdieu*. *British Journal of Educational Studies*, 55 (4), S. 443–463. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00390.x

Zuber, J., Altrichter, H. & Heinrich, M. (2018). *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag*. Wiesbaden: Springer VS.

k linkhardt forschung

Die vorliegende Arbeit nimmt die gymnasiale Oberstufe in den Blick und diskutiert die strukturellen und inhaltlichen Transformationen und Reformen der letzten 60 Jahre aus der Perspektive der bildungssoziologischen Arbeiten von Pierre Bourdieu.
In einer schulkulturtheoretischen Erweiterung werden mehrere gymnasiale Oberstufen im Hinblick auf kulturelle Passungsverhältnisse auf Einzelschulebene analysiert. Dabei wird ein quantitativer Forschungszugang in Bezug auf Schulkulturen realisiert.
Im Rahmen einer korrespondenzanalytischen Betrachtung werden entlang der schulkulturellen und kompositorischen Merkmale Relationen zwischen den Schulen aufgezeigt sowie Merkmale berücksichtigt, die in der jüngeren empirischen Bildungsforschung zur Oberstufe bislang weitgehend ausgeblendet waren.

Die Arbeit wurde mit dem Dissertationspreis der Universitätsgesellschaft Bielefeld ausgezeichnet.



Die Autorin
Johanna Lojewski, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fakultät für Erziehungswissenschaften und an der Bielefeld School of Education an der Universität Bielefeld.

978-3-7815-2575-7

